MAS en enseignement pour le secondaire II

Mémoire Professionnel

Plaisirs et déplaisirs de la lecture chez les gymnasiens

Les voix des intéressés et des spécialistes



Travail de	ROULET Sacha
Sous la direction de	RENAUD Yves
Expert	CORDONIER Noël
HEP Vaud	Juin 2012

Sommaire

« N’est-ce pas ? en dépit des sots et des méchants
Qui ne manqueront pas d’envier notre joie,
Nous serons fiers parfois et toujours indulgents »

(Verlaine, *La Bonne Chanson,* XVII)

Préambule

A l'arrière du bus, lorsque Monsieur X. plonge son regard si profondément dans l'encre de son roman qu'il risque de rater sa halte habituelle ; sur sa natte de plage, lorsque Madame Y. est plus impatiente d'atteindre le chapitre suivant du livre qu'elle dévore que d'aller goûter l'eau de la grande bleue ; lorsque Z., jeune homme scolarisé, n'éteint pas sa lampe de chevet malgré l'heure tardive, captivé par le sort du héros qu'il suit depuis une centaine de pages, ce dernier est pris par le plaisir de la lecture, comme le sont les deux premiers. Par quoi sont-ils passionnés ? Par l'histoire, par la figure du protagoniste, par le style brillant de l'écrivain, par le jugement qu'il porte sur la vie et le monde qui l'entourent, ou par tout cela à la fois ? En tout cas, ce qu'on peut supposer, c'est qu'ils le font librement, personne ne leur a dit : « lis ! ». Ils profitent d'un moment de loisir pour jouir du bonheur que leur offre l'auteur et cette représentation mentale, provoquée par un certain type d'écriture, les satisfait pleinement.

En revanche, dans l'institution scolaire, lorsque la lecture devient un devoir, un prétexte à donner des notes, l'illustration d'une théorie narratologique, un matériau à disséquer jusqu'à la dernière miette, il semblerait que ce plaisir soit nettement moins présent. Ayant fait l'expérience de la lecture de classe avec divers élèves, je ne devrais pas m'étonner qu'un texte soit parfois perçu comme rebutant s'il n'est pas présenté de manière réjouissante, jubilatoire, oserais-je dire. Si pour l'élève, un livre ne représente qu'un travail, qu'une somme d'exercices et non pas un moyen de prendre du plaisir, il y a péril en la demeure, car les chiffres actuels nous montrent objectivement une relative désaffection des jeunes pour la littérature. Ce travail se propose donc d'approcher la lecture au gymnase sous l'angle de l'hédonisme et du questionnement des méthodes didactiques employées par les enseignant. La définition du plaisir de lire sera laissée à R. Barthes et à D. Pennac qui en ont des approches différentes, bien qu'ils s'entendent sur l'importance à donner à la dimension orale de la littérature. Quant à la réception des œuvres, à qui d'autre peut-on faire appel que H. R. Jauss, éminent théoricien nous donnant les concepts d'une esthétique devenue une référence depuis plus de 30 ans ?

C'est en lisant une discussion entre des enseignants de lycée marocains sur un forum internet (annexes XIII et XIV) que l'idée de ce travail s'est précisée : comment faire profiter les élèves de leur lecture sans les assommer ni les dégoûter ? Internet et le smartphone ont,

ces 10 dernières années, contribué à bouleverser un peu plus le rapport à la lecture et l'enseignement doit, me semble-t-il, en tenir compte, sans pour autant utiliser ces médias comme moyen d'enseignement. Juste être conscient que nous ne sommes plus au XXe siècle, que le plaisir de lire peut autant provenir d'un sms, d'un blog du web que d'un roman comme *Le Parfum* de P. Süskind.

A une époque où l'expression « prise de tête » signifie plus le rejet que l'exaltation intellectuelle, jetons aussi, pour quelques instants, un regard critique sur la masse conceptuelle proposée lors d'une lecture de classe. Puis, en dernier lieu, donnons la parole aux personnes intéressées – les élèves –, afin qu'ils portent quelque appréciation sur la littérature qu'on leur fait étudier, ce qui ne manquera pas d'être éclairant à maints égards, car parmi eux, il y a non seulement les lecteurs de demain, mais aussi des futurs enseignants de français.

1re partie : plaisir de la lecture et ennui de la théorie

D'où provient le plaisir de lire ?

1. Théories du plaisir de lire

Bien que la notion de plaisir soit éminemment subjective, peu quantifiable ou difficilement descriptible, ce phénomène souvent appelé « hédonisme » a été un sujet de réflexion depuis l'antiquité grâce à Épicure et Aristippe de Cyrène et qui, en passant par Giacomo Leopardi, s'est prolongé jusqu'à aujourd'hui avec Tzvetan Todorov, pour être bref. Mais ce n'est pas de philosophie à proprement parler dont il est question dans ce travail, même si on pourra en dégager une dimension éthique. Il s'agit d'un plaisir qui touche à la fois les aspects abstraits et concrets qui fondent une grande partie de l'humanité : le verbe. Le verbe dans sa forme érudite – écrite –, à visée plutôt contemplative : la littérature. Un phénomène qui suppose alors un système de production/réception d'écriture n'étant pas basé sur l'efficacité politique (la propagande), la performance commerciale (la publicité), la clarté grammaticale déshumanisée (les textes de lois), la réflexion pure (le texte philosophique, l'étude universitaire), l'information (le journalisme, le manuel d'apprentissage, le documentaire) ou l'utilitarisme (modes d'emploi d'objets, correspondance professionnelle). La littérature existe certainement comme une manifestation qui se soustrait à ces notions et qui suppose un certain lien avec l'agréable, car liée au loisir, à l'espace privé, échappant ainsi aux nécessités et aux contraintes de la vie quotidienne. Afin de donner un cadre théorique à ce travail, je me suis intéressé à deux ouvrages qui défendent l'hédonisme de la lecture. D'une part au *Plaisir du texte* de Roland Barthes, qui parle d'un raffinement stylistique tout en prenant position politiquement et d'autre part à *Comme un roman* de Daniel Pennac (même si ce dernier n'est pas un théoricien, il tente tout de même d'élaborer une éthique du plaisir de lire), dont l'humour et la vision pédagogique ont certainement interpellé plus d'un enseignant.

Roland Barthes, dans *Le plaisir du texte,* aborde le sujet du délice de la lecture tout d'abord en différenciant le plaisir de l'écrivain de celui du lecteur qui ne sont pas liés par une relation de cause à effet : on peut s'ennuyer en lisant un texte écrit avec plaisir, en lisant un texte qui « babille » selon lui. Le lecteur devrait être « désiré » par le texte pour qu'un état de satisfaction puisse apparaître. En cela, Barthes rejoint l'esthétique de la réception théorisée par H. R. Jauss dont je parlerai dans la deuxième partie de cette étude. Cette manière de faire surgir immédiatement le mot « désir » justifie la vision érotisée – liée au plaisir pur – du texte

écrit dont parle Barthes. Cette vision est imagée en comparant le texte à un corps, dont l'endroit le plus érotique serait « là ou le vêtement bâille »[1], c'est à dire là ou le langage n'est pas canonique, en rupture avec les codes établis (du registre, de la grammaire, etc.), là où il montre une sorte de défaut qui fait tout son charme. Barthes ne manque pas de rappeler que texte veut dire tissus à la fin de son petit ouvrage, ce qui a le mérite d'éclairer sa métaphore érotique. « Ce que je goûte dans un récit, ce n'est pas nécessairement son contenu ni même sa structure, mais plutôt les éraflures que j'impose à la belle enveloppe. »[2], précise-t-il, toujours dans la métaphore. Bien qu'écrit un peu avant la période punk, le texte de Barthes en soulève déjà quelques aspects (éraflure, irrespect, détournement des codes) et s'inscrit dans un air du temps très « post 68 ». Malgré le contexte historico-social dans lequel elle s'inscrivent, les considération de Barthes tentent néanmoins de dépasser le simple effet de mode.

Ce qu'il faut entre autres retenir est la définition qu'il donne du « texte de plaisir : celui qui contente, emplit, donne de l'euphorie ; celui qui vient de la culture, ne rompt pas avec elle, est lié à une pratique *confortable* de la lecture »[3]. Il l'oppose au « texte de jouissance : celui qui met en état de perte, celui qui déconforte (peut-être jusqu'à un certain ennui), fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologiques, du lecteur, […] met en crise son rapport au langage »[4]. Ces deux genres de textes, s'ils n'ont pas les mêmes effets sur le lecteur, sont néanmoins liés par la notion d'hédonisme, bien que le plaisir signifie le *contentement* et la jouissance *l'évanouissement* pour Barthes. Flaubert, Proust, Stendhal sont commentés par la critique de manière récurrente, car ils ont produit des textes de plaisir qui satisfont les professionnels (les « logophiles ») en renonçant à la jouissance – par essence indicible – et il est donc possible d'en parler, car il y a matière à parler. L'écrivain et le lecteur d'un texte de jouissance se situeraient quant à eux hors plaisir, hors critique, dans un vide propre à l'évanouissement, l'orgasme, l'hystérie.

Filant toujours la métaphore sexuelle, Barthes parle du texte comme d'un « objet fétiche »[5] qui désire son lecteur, le choisit au moyen du vocabulaire, des références, etc. L'humour de Barthes nous interpelle, car c'est le fétiche qui est d'habitude désiré ! Notons au passage que beaucoup de lecteurs partagent cette définition fétichiste commune du livre lorsqu'ils parlent

---

[1] BARTHES, R., *Le plaisir du texte*, p. 1496
[2] *Ibid.* p. 1499
[3] *Ibid.* p.1501
[4] *Ibid.* p.1501
[5] *Ibid.* p.1507

de l'objet-livre comme d'un corps désiré : odeur de l'encre, toucher des pages, caresses du regard, compagnon des moments solitaires. Mais ce n'est pas l'objet-livre qui nous intéresse, revenons plutôt à l'objet-texte et même au sujet-texte. En effet Barthes nous remémore l'expression « le corps certain » utilisée par les érudits arabes lorsqu'ils parlent du texte. Et qui dit corps dit personne, sujet. Barthes n'hésite alors pas à franchir le pas – organique – lorsqu'il se penche sur le langage composant le texte en l'appelant « la langue, la langue maternelle », en ajoutant dans la foulée « L'écrivain est quelqu'un qui joue avec le corps de sa mère […] pour le glorifier, l'embellir, ou pour le dépecer, le porter à la limite de ce qui, du corps, peut être reconnu : j'irai jusqu'à jouir d'une *défiguration* de la langue, et l'opinion poussera les hauts cris, car elle ne veut pas qu'on défigure la nature »[1]. Selon Barthes, le lecteur éprouve également ce plaisir inédit lorsque la langue est malmenée (avec bienveillance toutefois), il éprouve ce frisson d'excitation lorsque le tissu du texte se déchire un peu en laissant apparaître la peau fragile des origines du verbe (de la mère). L'auteur a toutefois conscience que ce plaisir, relativement lié au style, n'est pas ressenti de manière égale par tous. Il suppose qu'il existe peut-être un « érotisme de classe » en littérature, qui échappe à la grande comme à la petite bourgeoisie en passant par la classe populaire. Ce plaisir de gentiment torturer la langue (maltraiter sa grammaire, sa phraséologie) tout en l'admirant serait une satisfaction aristocratique touchant une caste d'amateurs éclairés, il l'admet, tout en ne prônant pas l'idée de jouissance qui elle, serait individualiste, asociale, ne donnant lieu à aucune signification valable, car renfermée sur elle-même.

Malgré sa modernité, Barthes nous montre son visage réactionnaire lorsqu'il déplore (en 1973) que seule une moitié des Français lisent, les autres se privant du plaisir du texte. Il ne le déplore cependant pas tel un bourgeois conservateur qui crierait à « la mort de la grande littérature », mais en attribuant à ce phénomène « une aliénation politique : […] la forclusion du plaisir (et plus encore de la jouissance) dans une société travaillée par deux morales : l'une, majoritaire, de la platitude, l'autre, groupusculaire de la rigueur […]. Notre société paraît à la fois rassise et violente ; de toute manière : frigide. »[2]. Il ajoute même quelques pages plus loin « l'hédonisme a été refoulé par presque toutes les philosophies ; on ne trouve la revendication hédoniste que chez les marginaux, Sade, Fourier.»[3] C'est un fait assez étonnant de penser cela à une époque dont l'emblème est la libération sexuelle. L'explication probable à cette

[1] *Ibid.* p.1513
[2] *Ibid.* p.1518
[3] *Ibid.* p.1523

considération semble idéologique : la course au *désir* et à la consommation instantanée, tant sexuelle que commerciale, incarnée par cette époque, serait une massification du désir de consommation qui, dans sa danse effrénée, aurait eu pour effet de tuer – par épuisement – le plaisir aristocratique et subversif. Barthes pense que le rival victorieux du plaisir est le désir, que la société fait tout pour vanter l'envie au détriment de la jouissance (qui est le plaisir poussé à son extrême). Avec le recul que l'on a aujourd'hui, on pourrait dire que Barthes ne supportait pas le déchaînement capitaliste qui portait les trente glorieuses. Aujourd'hui, la situation n'est pas moins déchaînée à ce niveau, et pourtant, beaucoup de francophones ne se privent pas de lire ou de prendre du plaisir en lisant. Malgré tout, actuellement, le plaisir de lire semble plus lié à un bovarysme qu'à un délice de spécialiste et on continue à se plaindre qu'il n'y a pas assez de lecteurs. J'y reviendrai plus loin.

Le plaisir du texte se termine sur une tonalité qui est en harmonie avec la pensée de Pennac dans *Comme un roman* : la voix. Barthes parle de « l'écriture à haute voix »[1] comme composante de l'esthétique du plaisir textuel. En revenant au corps, à la sensualité, en parlant de « grain du gosier », de « volupté des voyelles », de « stéréophonie de la chair profonde »[2], il remémore la rhétorique et le théâtre antique qui donnaient du sens au texte en l'incarnant, en rappelant que tout texte à sa mélodie. Étrange toutefois, qu'il ne mentionne pas les jongleurs médiévaux. Pennac lui, le fait dans son récit lorsqu'il parle de l'enseignant qui lit à haute voix, si on se souvient du passage du *Parfum* de Süskind lu devant ses élèves interloqués, initialement incrédules, où toute la musicalité de la puanteur est mise en avant par l'organe vocal. « Le droit de lire à haute voix », proclame Pennac au neuvième point de sa charte de lecture, pouvant être perçue comme un programme pédagogique, si tant est qu'il en soit un. Comme Barthes, Pennac pense que le texte doit être en quelque sorte incarné, montré dans son côté vivant, que le plaisir passe par les sens, par le corps et qu'il est absurde de refouler la musicalité du texte dans un silence religieux et « frigide ».

Écrit vingt ans après le texte de Barthes, celui de Pennac assume quant à lui, l'air du temps dans lequel il s'inscrit. Barthes semblait abhorrer le désir ou l'envie, Pennac en fait un cheval de bataille en affirmant que le bon enseignant doit donner envie, allécher, ce qu'il décrit dans la parie de son livre intitulée « donner à lire » avec cet enseignant-écrivain (Georges Perros) qui déclame les grands classiques devant ses élèves comme pour leur servir un apéritif gratuit

---

[1] *Ibid.* p.1533
[2] *Ibid.* p.153

avec l'espoir de stimuler leur appétit de lecture. En effet, « A toute lecture préside, si inhibé soit-il, le plaisir de lire […] Si pourtant le plaisir de lire s'est perdu […], il ne s'est pas perdu bien loin. A peine égaré. Facile à retrouver »[1], entonne Pennac au début de son ouvrage en s'inscrivant contre l'obligation de lire en rappelant avec bon sens que le plaisir ne saurait supporter l'injonction paradoxale « prends du plaisir ! ».

Le plaisir de lire, c'est aussi, au-delà de la forme de l'écriture, une soif de culture pensent Barthes et Pennac. Barthes prend du plaisir à savoir comment était le quotidien des gens de XIX[e] siècle en lisant Flaubert ou Stendhal. Pennac, par la défense de sa méthode *reader's digest* à haute voix, affirme qu'il est possible de découvrir des dizaines d'auteurs (et pas seulement dans sa langue maternelle) en une seule année scolaire, bien plus que ce que propose le programme officiel des lycées français et des gymnases suisses.

Là où Pennac va plus loin que Barthes, c'est dans la désacralisation du livre qui peut être lu n'importe comment, pourvu qu'il n'y ait aucune contrainte, car, rappelons-le encore, le plaisir est diamétralement opposé à tout idée d'obligation, d'injonction, de devoir, puisqu'il représente la liberté. A ce sujet, profitons de rappeler que Kant pensait dans *L'analyse du jugement esthétique*, que l'œuvre d'art (ou « objet beau ») est génératrice de liberté en faisant jouer *librement* la raison avec l'imagination, sans que l'une prenne le dessus sur l'autre. Le choix du livre, de l'auteur devrait également être libre selon Pennac, même s'il y a un risque de bovarysme (car toute personne évolue dans ses goûts et ne peut être blâmée pour des choix littéraires qui lui apportent des émotions, si critiquables soient-elles).

Pennac, dans son ouvrage parle plutôt de réconciliation avec la lecture en partant du présupposé que les adolescents d'aujourd'hui (enfin, d'il y a environ vingt ans) ont perdu le goût de la littérature. Barthes, lui, est un amoureux du verbe (son écriture jubilatoire en témoigne) et démarre sa réflexion d'en haut, en supposant que ses lecteurs sont aussi intéressés que lui par les subtilités du texte avec l'a priori que celui qui ne lit pas, se prive lamentablement d'une source de bonheur essentielle et en est coupable. Ces deux points de vue se rejoignent pourtant sur l'idée d'oralité (et donc de corporéité), qu'une lecture n'est pas foncièrement liée au silence désincarné. Ils se rejoignent également sur l'idée d'apport culturel qui satisfait la curiosité (scientifique, socio-historique, etc.) et nourrit l'esprit par des pensées inédites, personne ne les contredira sur ce point. L'essentiel, somme toute, est qu'ils se rejoignent dans l'hédonisme, dans le fait qu'ils perçoivent le texte comme un mets

[1] PENNAC, D., *Comme un roman*, p. 48

délectable dont on peut se repaître de manière jouissive, loin de toute aliénation, puisqu'on le fait sien, puisqu'on l'incorpore.

2. Plaisir de lire vécu par les élèves

Les gymnasiens perçoivent-ils le plaisir de lire tel que le définit un Barthes ? Se placent-ils dans une position qui observe l'esthétique ? Ressentent-ils cette sensualité de la langue ? S'amusent-ils des frottements entre les différents registres de langage ou des entorses faites parfois aux codes canoniques de la phraséologie ? On pourrait affirmer d'emblée que dans une période de formation où ils apprennent à écrire selon les normes préétablies, ce n'est pas le genre de subtilité qui les touchent le plus. A un âge où il est important de prendre connaissance de la conformité, ne serait-ce que pour se construire des repères, le plaisir évoqué par Barthes apparaît alors plus comme un plaisir d'adulte qu'un plaisir d'adolescent. Ne sous-estimons tout de même pas la capacité des gymnasiens à percevoir la norme littéraire, eux qui ont été bercés par déjà tant de lectures lors de leur scolarité obligatoire. Certes, ils n'écrivent pas comme Stendhal, mais il ne faudrait pas confondre écriture et lecture. En effet, ce n'est pas parce que la majorité des élèves peuvent perfectionner leur écriture – acte difficile que celui de produire – qu'ils en sont au même stade d'imperfection en lecture, le parallèle entre écriture et lecture ne se révèle pas comme symétrique en tous points.

D'après le sondage que j'ai effectué dans les classes de gymnase, ce n'est pas l'aspect esthétique (stylistique) qui est mis en avant dans l'expérience du plaisir de lire. Ce qui prime apparemment, c'est la vision du monde de l'auteur. Comment pourrait-il en être autrement à un âge où l'on cherche, où l'on expérimente, où l'on tente de s'individualiser, de s'identifier (à soi-même dans le meilleur des cas) ? Si l'on se réfère à la taxonomie d'Anderson & Krathwohl (inspirée par celle de Bloom), on peut noter que l'appréciation d'une vision de l'auteur fait osciller le lecteur entre le *comprendre* (inférer) et l'*évaluer* (porter un jugement), la première étant basse dans l'échelle des compétences et la deuxième se situant presque au sommet. Si donc, de l'activation de ces habiletés cognitives, découle un plaisir, le bénéfice n'en est que plus grand. Un plaisir du fond plutôt que de la forme semble l'emporter sur tous les tableaux, c'est le « QU'est-ce que l'écrivain me raconte ?» plutôt que le « COMMENT l'écrivain me le raconte ? » qui est perçu comme source de plaisir potentiel. Cela n'est pas une révélation, le formalisme n'a toujours enthousiasmé qu'une petite fraction d'esthètes à

qui l'on reproche souvent une certaine rigidité esthétique quand ce n'est pas une stérilité sémantique. Il ne s'agit pas dans ce travail de refaire le débat du fond et de la forme, et l'on sait bien qu'il est nécessaire de travailler la forme pour mettre en valeur le fond, il n'y a pas d'opposition, simplement une complémentarité, c'est devenu banal de le dire.

L'esthétique d'une écriture n'échappe cependant pas aux élèves, il serait faux d'affirmer l'inverse. C'est surtout lorsqu'une esthétique ne plaît pas qu'elle est remarquée chez eux (ah, comme ils adorent râler ces adolescents !). Je me souviens que *Les Confessions* de Rousseau ont suscité maints grognements et résistances de la part d'une classe de 3e année, certainement à cause d'un style dont l'aspect peu paraître maniéré à des jeunes d'aujourd'hui et dont le manque de clarté en a décontenancé plus d'un (essayez de faire appeler un chat un chat à Rousseau !). Dans cette même classe, nous avions auparavant lu le best-seller *No et moi* (2004) de Delphine de Vigan et j'ai pu constater le succès de ce livre chez une majorité des élèves. Il faut relever que la thématique principale (une jeune adolescente surdouée de 13 ans qui persuade ses parents d'héberger une SDF de 19 ans et avec qui elle noue une forte amitié) a touché cette classe majoritairement composée de filles se destinant à travailler dans l'aide sociale. Il y avait identification. Un peu facile, me dira-t-on, et d'ailleurs le phénomène d'identification au(x) protagoniste(s) d'un récit n'est pas faisable à chaque lecture et il n'est pas la condition univoque du plaisir qu'on peut en retirer. Delphine de Vigan, qui est en contact avec beaucoup d'adolescents en dehors de son travail d'écriture dit : « Il faut trouver le livre qui puisse vous faire entrer dans la lecture : c'est ce que je souhaite aux jeunes que je rencontre »[1]. Donc, si le livre de D. de Vigan en a passionné plus d'un(e) dans cette classe, et que l'envie d'aller à la librairie a été motivée par cette lecture, je dirai, à l'instar de Pennac, tant mieux, même si ce récit n'est pas considéré comme de la « haute littérature » par la critique élitiste, rangé à côté des Nothomb, Gavalda, Lamy, ou Foenkinos (qui donnent quand même du plaisir littéraire à quelques millions de gens, soit dit en passant).

Quand on parle de plaisir de lire, on oublie parfois le déplaisir de lire. *Comme un roman* traite abondamment du sujet en mettant le doigt sur certaines causes du déplaisir de lire, comme le « il faut (tout) lire », le « il faut (tout) comprendre » qui occasionne des blocages chez certains adolescents ne percevant que le « il faut », que la contrainte scolaire, que la grille d'analyse, que la fiche de lecture, etc. Une contrainte perçue non comme un commandement militaire (on cherche l'autorité statutaire chez l'enseignant à cet âge, et on est

---

[1] MISSIR, M.C., « Lire, un plaisir de vieux ? », *L'Express* (format web), 30.03.2012

satisfait quand elle se manifeste, car il est rassurant de savoir que chacun est bien à sa place), mais plutôt comme un ennui. Pennac le discerne bien quand il écrit : « Que faisait-il donc de plus que nos autres professeurs ? Rien de plus. A certains égards, il en faisait même beaucoup moins. Seulement voilà, il ne nous livrait pas la littérature au compte-goutte analytique, il nous la servait pas rasades généreuses […] Pas de plus lumineuse explication de texte que le son de sa voix quand il anticipait l'intention de l'auteur, révélait un sous-entendu […] »[1]. En empiétant légèrement ce que nous verrons dans les deux parties suivantes, il est utile de préciser que le plaisir de lire n'est en général pas fondé sur l'analyse théorique. En effet, les outils de narratologie, de sémiologie ou de rhétorique n'existent pas pour être employés avec une attitude hédoniste. Ils requièrent effort, rigueur et concentration dans leur maniement. L'enseignant est en général assez rassuré avec ce matériel théorique, car il donne du travail à ses élèves et quel bonheur pour un enseignant de les voir plisser les sourcils en se mettant un doigt sur le front : « au moins là ils bossent, ils se creusent les méninges, fini de pavoiser ! ». Évidemment, vu comme ça, l'enseignant se sent utile, il se dit qu'il leur transmet des outils utiles pour « plus tard » (quand ? La vie, n'est-ce pas déjà *maintenant* ?). Alors peut surgir le doute (« pourquoi lire si c'est pour faire des grilles d'analyse ? »), voire l'ennui ou même pire, le dégoût. A ce sujet, Pennac cite l'écrivaine Flannery O'Connor ayant appris que des étudiants planchaient sur son livre *L'Habitude d'être* : « Si les professeurs ont aujourd'hui pour principe d'attaquer une œuvre comme s'il s'agissait d'un problème de recherche pour lequel toute réponse fait l'affaire, à condition de n'être pas évidente, j'ai peur que les étudiants ne découvre jamais le plaisir de lire un roman… »[2]

Lorsqu'on n'a pas la chance d'avoir un enseignant tel Georges Perros et que cet enseignant est plus proche du fonctionnaire qui s'amène avec ses grilles-formulaires, ses schémas actanciels, et son anthologie des figures de style, bref avec tous ses instruments de dissection pour autopsier le livre-cadavre posé sur la table-billard, il y a risque de dégoût pour l'auditoire (si tant est que cet auditoire *écoute*). Toutefois le risque n'est pas la perte, un étudiant peut désapprouver la méthode avec laquelle on veut lui présenter le texte, ce n'est pas pour autant qu'il détestera le livre. Il sera peut-être assez mature pour prendre de la distance et garder son plaisir pour lui, puisque l'enseignant ne semble pas là pour faire jaillir le plaisir. Barthes disait, dans *Le plaisir du texte*, que la jouissance n'a pas besoin de mots pour s'exprimer. Pennac

---

1 PENNAC, op.cit., p. 99
2 *Ibid.* p. 161

revendique le droit de se taire après (ou pendant) la lecture. Là encore ils se rejoignent, la jouissance est d'ordre intime et n'a pas besoin de s'étaler en public. Il est alors parfois difficile pour l'enseignant ("standard" dira-t-on) de savoir si élèves apprécient la lecture faite, tout simplement parce que c'est une chose qui a peu voix au chapitre dans le programme d'enseignement traditionnel, où le principal est de vérifier que l'élève a bien *compris*, et non pas s'il a *joui*. J'ai pu parfois percevoir des moues démotivées, remarquer des soupirs désapprobateurs pendant les cours que j'ai donnés lors de lectures (quel enseignant n'a-t-il pas connu cela ?), mais était-ce le livre ou moi qui les ennuyait ? J'ai posé la question : « est-ce moi ou le livre qui vous ennuie tant ? » et j'ai reçu autant de réponses concernant l'un que l'autre. Pour les uns, j'aurais dû choisir un autre ouvrage, pour les autres j'aurais dû changer ma méthode d'approche du texte. Difficile de faire l'unanimité, à moins de s'appeler Georges Perros !

Et la lecture à haute voix, l'incarnation du texte, est-ce que cela fonctionne toujours pour susciter le plaisir de lire à ses élèves ? Il me semble personnellement que cela dépend, comme dirait Barthes, du grain, du timbre de la voix (soporifique ou fascinant) et, comme le présente Pennac, du charisme de l'enseignant. En me référant à mon expérience personnelle, il m'est tombé un jour ce coup de massue : alors que je lisais un passage des *Confessions* de Rousseau à haute voix, une élève s'est mise à déranger sa voisine de table pour discuter. Je l'ai interrompue gentiment en demandant de bien vouloir rester attentive, mais elle m'a répondu sans gêne que le son de ma voix l'insupportait, car elle le trouvait trop monocorde. Si cela a pu être douloureux de recevoir cette critique en pleine face sur le moment, il n'en reste pas moins qu'elle devait probablement avoir raison, elle voulait signifier : « Votre diction manque de vie, monsieur ! Je m'ennuie à mort ! ». Effectivement, rendre le texte vivant par le truchement de la voix pour qu'advienne le plaisir de la lecture ne suffit pas, il faut lui insuffler une âme qui apparaît par l'intonation. Une mélodie ne peut être – en général – faite que d'une seule note, l'électroencéphalogramme plat, c'est bien connu, est synonyme de mort, il faut que la sinusoïde rebondisse pour prouver que le cœur bat.

Démarches pédagogiques

1. Travailler à une didactique du plaisir ?

En surfant un jour sur internet en lien avec mes études et ma profession, je suis tombé sur un site de pédagogie/didactique marocain qui proposait une présentation Powerpoint sur la méthode proposée pour l'étude intégrale d'une œuvre en littérature française. C'est toutefois la discussion entre les membres du forum[1] en-dessous du lien vers le Powerpoint qui a attiré mon attention. Quelle n'a pas été ma surprise de découvrir la modernité des enseignants de lycées marocains qui échangeaient sur le forum ! Oubliée la grande tradition française de l'analyse rigoureuse, de la chasse au figure de style, etc. Abdelaziz Dadi propose « la lecture au lieu de l'analyse ou de l'étude »[2]. Il n'envisage pas que le statut scolaire de l'élève, mais également son statut social en affirmant qu'elles ne sont pas adaptée aux classes (marocaines) « socialement un lecteur n'est pas obligé de réfléchir sur les détails, sur l'apport théorique, sur la rigueur analytique »[3] en ne rejetant pas pour autant les outils méthodiques et analytiques qui peuvent être utilisés, mais ponctuellement, de manière allégée sans être un objet d'enseignement.

J'ai pu remarquer dans quelques classes de gymnase où j'ai effectué des remplacements, que les élèves ont été préalablement dressés à chasser les figures de style, tels des limiers. Lors de présentation orales, j'ai eu droit à la liste des litotes, métonymies, antiphrases et autres oxymores, mais les élèves n'en faisaient rien, cela n'était utile à rien. L'essentiel du texte leur passait sous le nez : les allusions, les symboles, le rythme, la musicalité et parfois le sens même du passage. D'un point de vue narratologique aussi, les élèves sont en général entraînés à discerner les différents types de focalisation, mais ils ne savent pas trop quoi en dire après avoir les avoir discerné. Et surtout qu'en retirent-ils personnellement ? Repérer une figure de style ou un champ lexical fait-il plaisir, donne-t-il envie de mieux se plonger dans

---

1 Annexe XIII-XIV
2 Annexe XIV
3 *Ibid.*

l'histoire ? Cela, au contraire, ne retient-il pas l'enthousiasme avec lequel on aurait pu se lancer plus avant ?

Certains enseignants ont pour méthode de donner l'entier du livre à lire seul à la maison pendant deux à trois semaines, après quoi ils choisissent cinq à six passages (d'environ deux pages) pour un retour analytique (qui se fait en classe sous forme d'exercices ou de cours ex cathedra) sur la lecture. Je pense qu'il est dommage de traiter le texte de cette façon. D'une part, le feu de la lecture a déjà disparu, il est derrière ; cette manière de le ressortir du réfrigérateur comme un poulet froid que l'on se met à dépecer n'est pas une méthode qui m'enchante, probablement parce que mes enseignants du gymnase ne la pratiquaient pas. Par contre, j'ai été ravi de constater que ma praticienne formatrice, lors de mon stage, élabore des commentaires de texte oraux en pratiquant une lecture à haute voix d'environ cinq pages, pendant une période de 45 minutes. L'entreprise n'est pas vaine, le texte revit enfin ! Lorsqu'elle est commentée à chaud, une lecture prend une toute autre tournure, les élèves sont *dans* le texte, ils peuvent apprécier les sonorités du lexique, éprouver le rythme, mieux comprendre avec l'intonation et même parfois rire ou esquisser une mine de dégoût lorsque le passage s'y prête. Cela les prépare également au passage qui sera approfondi lors du cours suivant. Dans cette optique, j'adore le passage de Pennac dans son neuvième point des droits imprescriptible du lecteur : « Étrange disparition que celle de la lecture à voix haute. Qu'est-ce que Dostoïveski aurait pensé de ça ? Et Flaubert ? Plus le droit de se mettre les mots en bouche avant de se les fourrer dans la tête ? Plus d'oreille ? Plus de musique ? Plus de salive ? Plus de goût, les mots ? Et puis quoi, encore ! Est-ce que Flaubert ne se l'est pas gueulée jusqu'à s'en faire péter les tympans, sa *Bovary* ? […] Est-ce qu'il ne sait pas comme personne, lui qui a tant bagarré contre la musique intempestive des syllabes, la tyrannie des cadences, que le *sens*, ça se *prononce* ? »[1]. Et Barthes serait tout à fait en accord avec sa pensée, lui qui considère la voix et l'oreille comme génératrices de plaisir, parce que « ça granule, ça grésille, ça caresse, ça râpe, ça coupe : ça jouit. »[2]

La lecture à haute voix peut parfois être rejetée par les élèves qui l'associent aux classes du primaire où l'important était de déchiffrer et d'articuler. Là, on se situe dans un autre rapport, dans celui à la langue maternelle (de l'intimité du corps de la mère) dont parlait Barthes ; et à un autre niveau, à celui de la sensualité musicale, à celui, finalement, de la manifestation de la

1 PENNAC, op.cit., p. 195
2 BARTHES, op.cit., p. 1534

littérature en ce qu'elle a d'originel si l'on pense aux chansons des trouvères. Il faut bien admettre qu'avant l'invention de l'imprimerie, les livres n'étaient pas lus par celui qui recevait le récit/poème, mais *écoutés*, cela pendant trois ou quatre siècles. Et de quel bien-être n'étaient-elles pas pénétrées ces dames, lorsqu'on leur jonglait un poème de *fin'amor* ! Et ces messieurs, de quelles vibrations agréables leurs esprits n'étaient-ils pas traversés au récit des exploits de Roland ! S'inquiétaient-ils de savoir si la rime était riche ou pauvre, s'il y avait litote plutôt qu'euphémisme ? On pourrait dire qu'ils le ressentaient plutôt qu'ils l'analysaient, leur perception de « lecteur » était plus intuitive que raisonnée.

« Ça aide que vous nous lisiez, monsieur, mais je suis content, après, de me retrouver tout seul avec le livre »[1], dit l'élève de Georges Perros, sous la plume de Pennac. Il ne s'agit pas ici de défendre une lecture d'œuvre à haute voix *in extenso*, mais bien de donner envie, de susciter un amour du verbe littéraire. « Le professeur n'est qu'une marieuse. L'heure est venue qu'il s'esbigne sur la pointe des pieds »[2], conclut Pennac avec bon sens ; l'enseignant n'est pas un comédien ou un réciteur, ce n'est pas sur lui que doivent se diriger les projecteurs, mais bien sur l'œuvre.

Tous les enseignants ne s'abreuvent pas à la fontaine de l'hédonisme, il en est encore beaucoup pour qui la lecture scolaire ne doit pas se développer *à partir* du plaisir. A une enseignante nommée Anne, qui affirme dans un acte de lecture : « On peut penser qu'en familiarisant l'enfant dès son plus jeune âge avec le livre, on peut l'aider à prendre conscience du pouvoir de l'écrit au travers du plaisir de lire ; et cela bien avant qu'il soit confronté aux difficultés d'apprentissages. Il faut absolument tendre vers la désacralisation du livre, on a le droit "d'aimer" ou de ne pas "aimer" un livre et/ou son contenu; on peut également avoir un point de vue différent de l'auteur : le contenu du livre peut être contestable. Il a été écrit et/ou illustré par quelqu'un "comme nous" »[3], Thierry répond : « Je crains un peu que prendre la lecture par le bout du "plaisir" aille dans le sens de l'hédonisme ambiant, du jeunisme obligatoire sinon-t'es-ringard, aille dans le sens de la dépolitisation à tout prix qui nous entoure. Et si on n'accédait pas au pouvoir de lire par le plaisir de lire, mais plutôt au plaisir de lire par le pouvoir qu'on a pu exercer grâce à lui ? Et si c'était le dépouvoir, l'impouvoir, le non-pouvoir de certains sur leur vie qui les empêchait d'éprouver le moindre plaisir à

---

[1] *Ibid.* p. 132
[2] *Ibid.*
[3] In *LE PLAISIR DE LA LECTURE, source ou aboutissement du savoir lire ?* Les Actes de Lecture n°73, 2001, p.49

retrouver dans les livres ce qui n'est pas leur vie ? […] Comprenons-nous bien, nous ne sommes pas des jansénistes ou des peines-à-jouir, mais si c'était par le plaisir qu'on accédait au pouvoir de lire, ça se saurait. »[1].

Heureusement Pierre vient à la rescousse : « Quand même... le plaisir ! Le plaisir !!! Pas le plaisir à la commande, on ne va pas à la BCD comme au bordel. Mais un plaisir, un plaisir qui se construit, un plaisir culturel mais rebelle. C'est bien quelque chose qui nous anime un peu […] Tout ça va bien sûr avec un choix de "bons" textes : la Littérature. Et pourtant, il y a plaisir ou sans doute des plaisirs. Des plaisirs différents en fonction de chacun, des plaisirs qui s'opposent forcément. Les plaisirs de jouer et déjouer la Kulture. Alors, il y a sans doute un travail à faire sur ces plaisirs, là encore trier, classer, essayer, démonter, remonter, percer... Ne renonçons pas aux plaisirs de lire. »[2]

Absolument, n'y renonçons pas, car les statistiques semblent alarmantes autant en France que sur le continent américain, voici ce qu'en disent les Canadiens :

« Depuis plus d'une décennie, les dirigeants politiques sont obsédés par les résultats des évaluations en lecture, en écriture et en mathématique. Dans plusieurs sphères de compétence, ces résultats ont été utilisés comme la seule et unique mesure de réussite en éducation. On se dit que, si les résultats augmentent, c'est que le système d'éducation fonctionne bien et que nos enfants seront en mesure de faire face à la concurrence dans l'économie mondiale.

Mais il pourrait y avoir un risque associé à cette étroitesse de vue.

Les résultats des évaluations augmentent, mais il s'est produit une baisse marquée du pourcentage d'enfants qui disent aimer lire. Or le plaisir de la lecture, ou son absence, a des répercussions beaucoup plus fortes que les résultats d'évaluations (et plus fortes même que la compétitivité à l'échelle mondiale).

Reading for Joy, un nouveau rapport de *People for Education*, révèle qu'en Ontario, le pourcentage d'élèves de la 3e année qui disent « aimer lire » a chuté de 75 % en 1998-1999 à 50 % en 2010-2011, tandis que le pourcentage de ceux de 6e qui disent « aimer lire » est tombé de 65 % à 50 % au cours de la même période. Les données proviennent de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) de l'Ontario, qui a mené son enquête auprès de plus de 240 000 élèves de la 3e et de la 6e années.

---

1 *Ibid.*

2 *Ibid.* p. 51

Le rapport cite aussi des recherches de l'OCDE montrant qu'un amour de la lecture influe sur l'apprentissage dans toutes les matières de même que sur le sens d'engagement social et civique des élèves. Les élèves qui aiment lire sont plus portés à lire davantage et à rechercher une connaissance plus approfondie et par conséquent une compréhension conceptuelle plus profonde du sujet.

Alors, pourquoi les enfants lisent-ils moins? La télévision et les ordinateurs contribuent sans doute au problème, mais il est aussi possible que l'importance que les écoles attachent à la « mécanique » de la lecture et à la *compétence* plutôt qu'au *plaisir* détourne les enfants des livres. »[1]

Faisons-nous encore peur avec des chiffres : « 70 % des jeunes Français de 15 ans lisaient pour leur plaisir en 2000 : ils n'étaient plus que 61 % en 2009, d'après les chiffres figurant dans la dernière étude de l'OCDE sur les performances en lecture des élèves (Pisa 2009). Et le phénomène est mondial. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, seuls 37 % des ados éprouvent du plaisir à lire. Ces résultats ne concernent que la lecture "papier"»[2]. Néanmoins, en poursuivant l'article, on apprend que les jeunes passent au minimum trois heures sur Internet par semaine, et qu'il ne faudrait pas déduire qu'ils lisent moins, mais qu'ils lisent différemment. Ce sont paradoxalement les écrivains de best-sellers qui viennent à la rescousse « "Je suis convaincu que le plaisir de la lecture a des implications politiques gigantesques. La seule manière de pérenniser l'acquis scolaire des enfants, c'est de leur donner du plaisir devant un livre", explique Alexandre Jardin, [le] cofondateur [de "Lire et faire lire"]. L'association s'appuie sur un réseau de 13 000 bénévoles, essentiellement des retraités. »[3]. Delphine de Vigan ajoute : « Je crois que la meilleure façon de parler aux jeunes de la lecture c'est d'évoquer le plaisir que l'on trouve soi-même à lire […] »[4]. A. Jardin n'explique pas ce que signifie « donner du plaisir » à ces adolescents fâchés avec la littérature-papier, D. de Vigan pense qu'il faut décrire et partager son propre plaisir. Pennac lui, dans son optique de réconciliation avec la lecture considère qu'il faut rester dans la gratuité, ne rien demander aux élèves en échange, ne rien forcer (pas de devoirs ni d'évaluations). Dans quelle mesure, cela est-il faisable dans le cadre institutionnel ? Il me semble que le programme est suffisamment

---

[1] KIDDER, A. *Le plaisir de lire*. 3e Sommet sur la lecture TD, Lire au Canada – élaboration d'un plan, 2 – 4 mai 2012

[2] MISSIR, M.C., « Lire, un plaisir de vieux ? », *L'Express* (format web), 30.03.2012

[3] *Ibid.*

[4] *Ibid.*

souple pour que l'enseignant puisse y trouver des plages de liberté, avec toutefois cette nuance qu'il paraîtra utopique à beaucoup.

Les classes ne sont pas considérées comme des salons littéraires, du fait du cadre institutionnel, mais qu'est-ce qui empêcherait qu'elle le devienne ? On apporterait un cake aux noisettes, quelques litres de thé ou de café, et on lirait à haute voix, on partagerait ses émotions, ses goûts, ses opinions, on méditerait, on réfléchirait, on débattrait, on polémiquerait, on construirait, on rirait, bref, on vivrait. On ne garderait pas que sa petite jouissance pour soi et sa contrariété pour l'école. Quant à l'évaluation, puisque le système veut des notes, elle pourrait se faire sur la base des participations orales à ces cercles littéraires où chaque élève aurait, à un moment choisi, un rôle à jouer. Une dissertation littéraire traditionnelle, également, pourrait clore un « salon », et peut-être que le plaisir qu'on avait partagé lors du cercle de lecture, motiverait l'écriture.

2. Reconsidérer l'approche méthodique et analytique ?

Si le but est que les élèves ne soient pas dégoûtés de la lecture à cause de méthodes inadaptées utilisées par les enseignants, si le but est qu'il continuent d'avoir du plaisir en lisant ou qu'ils découvre ce plaisir (un livre est un produit artistique, esthétique, donné au lecteur pour être apprécié, ne l'oublions pas), il semblerait que réduire la masse conceptuelle qui leur est proposée ait des avantages.

La réflexion d'Abdelaziz Dadi (enseignant dans un lycée marocain) et les pratiques scolaires[1] y relatives qu'il propose avec ses collègues me paraissent excellentes. Rappelons d'abord qu'il part de ces deux postulats :

« 1. le plaisir de lire s'oppose à un enseignement théorique. Quand on lit pour le plaisir, on ne soucie pas des concepts empruntés à différents champs disciplinaires (narratologie, sémiotique, stylistique...)

2. un lecteur autonome lit d'une manière détendue et ne s'arrête pas à chaque fois pour repérer

[1] Annexe XIII

un schéma par-ci, un terme par-là. »[1]

En associant la dimension théorique à l'ennui et l'analyse au tourment, il ose dire tout haut ce que les élèves pensent tout bas. Ayant brisé ce tabou, ce qui doit probablement provoquer des cris d'orfraie dans les lycée des Ve et XVIe arrondissements parisiens, il peut décliner une série de mesures[2] que nous allons aborder en détail.

« 1. insister sur la langue, et de moins en moins sur la littérature et l'histoire des idées. »

C'est un fait, actuellement, que l'histoire littéraire n'est presque plus enseignée, d'une part par faute de temps (pour l'anecdote : une période de français en moins par semaine que lorsque je fréquentais le gymnase) et d'autre part afin d'apprécier la qualité d'écriture, la tonalité et le rythme, le style (sans la stylistique), le jeu avec les mots, les choix lexicaux de l'auteur, etc. L'histoire littéraire peut être néanmoins rapidement abordée, au gymnase, mais elle ne devrait pas faire ombrage à l'essentiel : l'ouvrage de l'auteur.

« 2. réduire la masse conceptuelle proposée aux élèves. »

Les concepts narratologiques, sémiotiques, rhétoriques sont des outils qui rassurent plus les enseignants que les élèves, ils donnent cette caution scientifique à la littérature comme si elle était en concurrence avec la physique quantique ou la chimie. Un plaisir de spécialiste certes, mais un plaisir d'élève ? Rajouter un deuxième, un troisième, un quatrième étage au sandwich en pensant mieux nourrir les lecteurs peut s'avérer une erreur s'ils n'ont pas la mâchoire adéquate pour ouvrir la bouche aussi largement. Et s'ils y parviennent, il peut y avoir risque d'indigestion.

« 3. insister sur la lecture proprement dite, au lieu de l'analyse et de l'étude (après tout, l'objectif n'est pas de former des élèves spécialistes en littérature) »

Je n'ai pas de commentaire supplémentaire à faire sur ce point, nous avons parlé préalablement de la lecture à haute voix et des outils d'analyse dans le point précédent.

« 4. centrer la lecture sur l'élève et non pas sur l'œuvre (on peut toujours par exemple montrer aux élèves les forces agissantes dans un extrait mais en utilisant des mots simples: qui aide ?, qui envoie?, qui est contre?, ... Au lieu de schéma actantiel, adjuvant, syncrétisme sémiotique) »

---

[1] *Ibid.*
[2] *Ibid.*

Je ne suis pas certain de vraiment comprendre ce point au vu des exemples donnés. Toutefois, « centrer la lecture sur l'élève » peut aussi signifier donner la parole à l'élève afin qu'il partage sa propre expérience de la lecture. Pour ma part, je nuancerais quelque peu cette considération en disant qu'il faut rester centré sur l'œuvre tout en n'oubliant pas que chaque élève peut en retirer des éléments variés, peut en faire une expérience négative ou positive, ce qui peut prêter à une discussion en classe.

« 5. proposer aux élèves plus de séances de lexique tiré des œuvres (déjà il y a un manque terrible au collège et au primaire), condition incontournable pour la compréhension et la production. »

Effectivement, il est important de se concentrer sur le matériau qui tisse le texte : le lexique. J'ai moi-même pu constater que l'explication des mots est un phénomène qu'on ne peut pas négliger, l'élargissement du vocabulaire, par le biais de synonyme, fait le plus grand bien au élèves, satisfaits d'apprendre de nouveaux mots.

« 6. limiter le projet de lecture, vu les contraintes, à un seul aspect de l'œuvre (le personnage, les temps romanesques, la narrativité,..); chercher l'exhaustivité use l'enseignant et les élèves et finit par démotiver. »

Sur ce point, je dirai que tout dépend du type de classe à qui on a affaire (maturité, diplôme, école professionnelle). Une classe de maturité peut, à mon avis, parfaitement supporter d'étudier une lecture sous divers aspects. On peut cependant, par exemple, privilégier l'étude des personnages dans *La Peste* de Camus, s'intéresser de plus près à la narration dans *La condition humaine* de Malraux et se pencher sur le temps romanesque dans *La valse aux adieux* de Kundera.

« 7. réhabiliter le rôle de l'explication pure et simple, de l'interprétation (porteuse de plaisir lié à la découverte des sens, ..) »

Personnellement, je ne perçois là rien de bien nouveau. Lorsque j'étais élève, j'ai été de ceux pour qui une explication de texte ne signifiait rien d'autre qu'une explication de texte… Interpréter les intentions de l'auteur ou du protagoniste de son récit, discerner la symbolique, réfléchir sur la portée du titre de l'œuvre. « Réhabiliter » implique que l'on aurait passé cette dimension interprétative à la trappe, et je ne crois pas que ce soit une réalité dans les gymnases suisses. Il s'agit là certainement d'un problème bien français.

« 8. garder aux outils (lecture méthodique, analytique) leur statut d'outils, et surtout de ne pas

veiller à leur application rigoureuse. »

Ce point participe du précédent de façon logique. Si l'on fait la part belle à l'analyse, utilisant tout le bagage de concepts rhétoriques, narratologiques, linguistiques, sémiologiques, etc., il ne reste que peu de place pour émettre des inférences. L'exemple le plus fréquent est l'usage du champ lexical, souvent compris à tort comme une fin par les élèves et non pas comme un moyen, un outil pour construire un raisonnement.

« 9. ne jamais donner les œuvres à lire à l'avance, (ou bien elles sont lues et comprises et la reprise en classe ennuie et fausse le jeu, ou bien elles ne sont pas comprises et c'est une perte de temps (en principe l'élève doit découvrir l'œuvre avec son professeur, et c'est le travail de classe qui doit lui donner le goût de lire). »

J'ai parlé de ce phénomène dans la précédente partie de ce travail. Il va de soi que je suis parfaitement en accord avec M. Dadi. Si un enseignant se veut un minimum pédagogue, il doit *accompagner* la lecture de ses élèves, n'oublions pas qu'il est un guide, un sherpa, et non un « inspecteur des travaux finis », cela me paraît tellement évident que les arguments me manquent.

Quant à la déclaration des « droits imprescriptibles du lecteur »[1] de Pennac, faisant écho aux dix commandements de Moïse, elle ne se donne pas comme une approche purement scolaire de la lecture, elle a une vocation également sociale, familiale, individuelle. De plus, Pennac, en préambule de son livre, avertit qu'il ne souhaite pas que son écrit soit utilisé « comme instrument de torture pédagogique »[2] et s'affranchit de la dimension analytique dans l'enseignement.

---

[1] PENNAC, op.cit., p. 165

[2] *Ibid.* p.9

2e partie : lectures au gymnase

Réceptions des œuvres

1. Les lectures sont-elles en phase avec leur lectorat ?

Il est évident que lorsqu'on évoque le plaisir de lire, qu'on parle d'appréciation, de contemplation, on se situe en tant que récepteur d'une œuvre. Cette réception, on en a abordé ci-dessus diverses facettes dont une bonne partie fait appel aux sens, aux sensations, à l'*aisthesis*, donc. Qui de mieux pour se référer à la fois à l'esthétique, à la réception d'œuvre et à la littérature que H. R. Jauss ? Dans son ouvrage *Pour une esthétique de la réception*, le théoricien allemand part du constat selon lequel l'histoire littéraire, conçue comme une succession d'œuvres ou d'auteurs, a perdu crédit, à tel point que même les universités ne savent quel enseignement en tirer. Malgré tout, il souhaite réhabiliter l'histoire de la littérature en palliant les déficits occasionnés par les esthétiques marxistes (qui ne tiennent pas compte du fait que l'œuvre d'art est constitutive de la réalité) et structuralistes/formalistes (qui font abstractions des déterminations historiques) en surmontant leur antagonisme. Ce processus l'amène à s'intéresser à l'effet produit par une œuvre sur un récepteur. En effet, il affirme que l'historicité de la littérature repose avant tout sur l'expérience des lecteurs et donc que l'œuvre n'existe pas en soi.

Toute œuvre, selon Jauss, est créatrice d'un *horizon d'attente*, « La littérature, en tant que continuité événementielle cohérente ne se constitue qu'au moment où elle devient l'objet de l'expérience littéraire des contemporains et de la postérité – lecteurs, critiques et auteurs, selon l'horizon d'attente qui leur est propre »[1]. Ce concept d'*horizon d'attente* qui vient de Husserl, joue un rôle essentiel dans la théorie de la réception : pour comprendre l'effet d'une œuvre, il est nécessaire de reconnaître l'horizon antécédent avec ses valeurs. En effet, une œuvre se situe en continuité ou en rupture par rapport à une tradition et l'expérience des lecteurs. Elle renvoie à la perception d'une conformité ou d'un écart par rapport à cette tradition, Jauss appelle alors cet écart « l'écart esthétique »[2] qui représente un danger pour la réception de l'œuvre si l'attente des lecteurs est orientée vers un autre horizon. Jauss en donne

---

[1] JAUSS, H. R., *Pour une esthétique de la réception*, p. 53
[2] *Ibid*. p. 58

un exemple concret dans l'histoire de la littérature lorsqu'il compare les parutions, en 1857, de *Fanny* de Feydau et de *Madame Bovary* de Flaubert. Même si les deux récits abordaient la même thématique et s'inscrivaient dans une vague antiromantique, c'est *Fanny* qui fit sensation et qui fut édité treize fois en une seule année pendant que *Madame Bovary*, au style narratif impersonnel, peinait à trouver un public. Fanny était dans l'air du temps, correspondait aux attentes de cette année 1857, l'horizon d'attente lui était immédiatement favorable, probablement parce que son style n'était pas en rupture avec la tradition. Malgré tout quelques temps après, c'est grâce au petit cercle de connaisseurs qui défendait Flaubert, que *Madame Bovary* connut le succès qu'on lui connaît. Le premier récit était à la mode, l'autre à l'avant-garde, mais la mode passe vite, *Fanny* tomba dans l'oubli et c'est *Madame Bovary* qui créa un nouvel horizon d'attente auquel on se référait dorénavant.

Lorsqu'une œuvre, telle celle de Flaubert, réussit l'exploit de dépasser le succès de la saison, de rassembler une grande communauté de lecteurs en lui donnant un plaisir indéniable, réussit à créer un nouvel horizon d'attente littéraire à partir duquel on s'oriente, cette œuvre devient ce qu'on appelle communément un classique. Que lit-on dans les gymnases si ce ne sont des classiques en grande partie. Malgré tout, ces œuvres ne sont pas immunisées *ad aeternam* contre un revers de fortune. Jauss le précise en citant Gadamer lorsqu'il déclare . « Même en face de l'œuvre classique la conscience réceptrice n'est pas dispensée de découvrir "le rapport de tension entre le texte et notre temps présent". »[1] En effet, comme je l'ai dit dans la première partie, mon expérience en classe avec *Les Confessions* de Rousseau a révélé ce fameux « écart esthétique » qui enjambait le fossé séparant les visées de l'auteur et l'attente de ce type de classe (diplôme à vocation d'aide sociale). Cette même classe a également décidé (elle pouvait voter pour écarter une œuvre afin d'en avoir le bon nombre pour les examens) de ne pas retenir *Le Rouge et le Noir* de Stendhal comme sujet d'oral de diplôme qui figurait comme le plus classique des récits lu les deux années précédentes. Cela nous interroge donc : pourquoi ce qui est communément déclaré comme un chef-d'œuvre incontournable, ayant traversé les temps, devient objet de rejet, de désamour, de déplaisir ? Je sais que cette classe fonctionnait beaucoup sur un mode affectif, et les bouquins retenus pour l'oral étaient ceux qui étaient aimés, je l'ai entendu de mes oreilles. *Bonjour tristesse* de Sagan, *No et moi* de de Vigan et *Si c'est un homme* de Lévi, étaient les livres qui semblaient susciter le plus d'enthousiasme dans cette classe. Je pense que la facilité d'identification et/ou

[1] *Ibid.* p. 67

d'empathie pour les personnages, ainsi qu'une rédaction datant de ces cinquante dernières années ont été des éléments ayant influencé les facteurs décisionnels.

Il est amusant de constater dans les tableaux comparatifs de D. Milo[1], le « hit-parade » des auteurs les plus lus au lycée selon les époques. Qui connaît encore des poètes comme Béranger ou Laprade, figurant au « top 5 » des poètes les plus lus à l'école française en 1880-1900 ? Quel lycéen/gymnasien d'aujourd'hui a lu Sully Prudhomme ou Coppée, inscrits au « top 10 » des années 1920-1940 ? Signalons encore que Heredia arrivait en 7e position des poètes les plus lus dans les années 1960-1970 [2]. Trêve de méchanceté, il faut tout de même reconnaître qu'il existe des poètes qui sont resté pendant tout le XXe siècle dans le « top 5 », dont Hugo est le maître incontesté. Lamartine, Musset et Baudelaire se placent avec lui dans le peloton de tête. Il serait intéressant de savoir si ces poètes plaisaient à la fois aux enseignants et aux élèves ou seulement aux premiers.

Il est aussi intéressant de comparer quels auteurs ont le plus de notoriété (cela signifie-t-il qu'ils sont les plus appréciés ?) selon leur niveau d'étude. Une statistique de 1962-1963 donne, dans l'ordre, Zola, Camus, Sartre, Hugo et Saint-Exupéry pour le niveau baccalauréat. Pour ceux qui ont obtenu soit un certificat d'étude ou qu'ils aient fréquenté l'école primaire de façon incomplète, ainsi que l'ensemble de la population, ce sont Hugo, La Fontaine, Dumas, Molière et Daudet qui composent le « top 5 »[3]. Sociopolitiquement, il ne faut pas être devin pour constater que les études supérieures favorisent une lecture « de gauche » et que les gens moins scolarisés se raccrochent à des auteurs considérés comme moins subversifs dans leur contexte historique. Exception faite à Hugo, génie qui traverse les époques et les couches sociales avec une aisance déconcertante. On peut affirmer concernant ce dernier, que l'horizon d'attente de ses lecteurs est encore largement ouvert puisque dans les années 80, il était encore parmi les trois écrivains les plus cités par les sujets de baccalauréat en France.

Malheureusement, l'étude de Milo ne cite pas des enquêtes effectuées dans les années 1990 à 2010, ce qui aurait été fort utile à notre propos. Toutefois une sélection des classiques littéraires faite par le quotidien *24 heures* et la librairie Payot[4] nous donne quelques indices. *Gargantua* de Rabelais, *le Rouge et le noir* de Stendhal, *Le Père Goriot* de Balzac, *L'Avare*

---

[1] MILO, D. « Les classiques scolaires », in NORA, P., *Les lieux de mémoire*
[2] *Ibid*. pp. 2111-2112
[3] *Ibid*. p. 2119
[4] Cf. bibliographie

de Molière, *Les Essais* de Montaigne, *Madame Bovary* de Flaubert, *Les Misérables* de Hugo, *Phèdre* de Racine, *Le Roman de Tristan et Iseut*, *La vie mode d'emploi* de Perec, *En attendant Godot* de Beckett, *L'Étranger* de camus, *Voyage au bout de la nuit* de Céline, *Poésies* de Rimbaud, *Les Fleurs du mal* de Baudelaire sont les œuvres que j'ai relevées comme probablement les plus lues dans les gymnases romands. Cette sélection prend en compte un lectorat pas uniquement scolaire, donc il est évident qu'il faudrait rajouter *La Peste* de Camus, un conte philosophique de Voltaire, un titre de Zola (*Germinal* ?), *Contes et Nouvelles* de Maupassant, une pièce de Sartre (*Huis-clos* ?) et la liste pourrait bien sûr s'allonger.

Savoir si les lectures proposées satisfont l'horizon d'attente des élèves aurait pu être l'objet d'un autre mémoire, tant les choix des enseignants peuvent varier. Une enquête œuvre par œuvre, parmi au moins une cinquantaine de titres, accompagnée d'un questionnaire distribué individuellement à 200 élèves au minimum, aurait permis de cerner de manière scientifique la réception de ces classiques aujourd'hui dans les gymnases vaudois. J'ai tout de même effectué un sondage auprès d'une dizaine de classes, qui prend en compte la réception esthétique des classiques scolaires sans toutefois mentionner de titre particulier dans la partie suivante de ce travail.

2. Commentaires sur le sondage effectué auprès des élèves

Effectué dans 10 classes de niveau maturité fédérale (5 à Lausanne et 5 à Yverdon-les-Bains, donnant un total de 192 élèves), le sondage donné en annexe tente de distinguer les éléments vers lesquels se porte l'intérêt des élèves lors d'une lecture en français. Le questionnaire était complètement anonyme et a été remis à l'enseignant(e) par mes soins, les élèves ont pris 5 minutes dans un de leurs cours de français pour répondre aux questions. Une classe de 1re année, 6 classes de 2e année et 3 classes de 3e année ont répondu à un questionnaire à choix multiples dont les questions étaient « fermées » (pas d'autres choix possibles que ceux présentés) figurant également en annexe (I, II). A partir des réponses données, j'ai établi des statistiques qui sont censées donner une tendance générale. Il ne faut toutefois pas oublier que dans ce genre d'exercice, la marge d'incertitude se situe autour de plus ou moins 5%, elle n'a pas été prise en compte dans les résultat émis en pourcentage, il s'agit simplement d'en être conscient.

La première certitude qui se dessine est que les élèves mentionnent plus le fond que la forme (annexes III, VII et VIII). Un livre est considéré avant tout comme un réservoir d'idées, de thématiques qui offrent une possibilité d'introspection plutôt que comme un éventail brodé de style. Le plaisir éprouvé lors d'une lecture est donc associé à un sujet traité par la pensée de l'écrivain, un plaisir complètement intellectuel pour les ¾ des élèves, ce qui contredit la vision hédonique de Barthes, plus formaliste, à propos de laquelle j'avais dit qu'elle semblait concerner une jouissance plus adulte qu'adolescente. Le style de l'écrivain, associé soit au plaisir, soit à l'ennui (annexes III et V), représente la même proportion, 23% et 24%, dans les deux cas. Cette stabilité de résultat montre que le style est pris en compte par ¼ des élèves seulement.

La motivation – dans le cadre scolaire – à trouver du plaisir de lire (annexe IV), quant à elle, repose sur le sacro-saint savoir culturel de l'enseignant (la réponse 1 et 3 équivaut à 55% des opinions) juste avant la manière avec laquelle ce savoir est transmis ; encore une fois, le fond plutôt que la forme (qui importe toujours à ¼ des élèves). Ce qui est rassurant pour l'enseignant et de savoir que le déplaisir et la démotivation des élèves lors d'une lecture sont considérés comme provenant de l'œuvre elle-même dans le ¾ des cas (annexe V), les méthodes d'enseignement ne sont remises en cause par les élèves que pour ¼ des résultats. Il conviendrait donc que l'enseignant veille bien au choix des œuvres qu'il propose tout en conservant la manière qu'il a de transmettre la matière.

Si l'on revient un instant sur la lecture à haute voix (annexe VI) qui nous a fortement intéressé dans ce travail, elle n'est plébiscitée que par un tiers des élèves. Gageons que ces adolescents ont la même attitude que ceux décrit par Pennac dans *Comme un roman*, réticents à l'idée de se « régresser » jusqu'en primaire et en enfantine, où la récitation et la lecture à haute voix occupent une place de choix. Ne négligeons par que ces 36 % d'élèves confirment que la lecture a tout à fait sa place dans une dimension de pure oralité.

Quant à l'*horizon d'attente* dont nous parlions plus haut, et plus particulièrement celui concernant les grands classiques de la littérature française, il est alarmant de constater qu'ils ne font de loin pas l'unanimité (annexes X et XI). Si une petite moitié des élèves pensent que le classique qu'on leur a donné à lire n'est pas si indémodable ni incontournable que cela, nous serions en mesure de penser que nous nous situons à une période charnière où il serait temps de faire émerger de nouveaux classiques. Plus de 47% des élèves ressentent l'*écart esthétique* théorisé par Jauss (annexe IX) lors du déplaisir expérimenté dans une lecture. Ces classiques, lorsqu'ils occasionnent un désagrément, sont également majoritairement perçus

comme difficile d'accès d'un point de vue sémantique pour un tiers des élèves, d'où la nécessité de travailler le lexique, la symbolique et l'interprétation dont nous parlions dans la partie précédente.

Si ce sondage ne prétend pas avoir une valeur universelle, il permet toutefois de dégager quelques tendances. Il semble normal que les adolescents de 16 à 19 ans soient plus préoccupés par la thématique abordée par l'auteur et sa vision du monde, car ce n'est pas encore à cet âge là qu'on « raffine » et qu'on se délecte du style. Nous avons affaire à des apprenants et non pas à des connaisseurs (à quelques exceptions près, bien sûr). Toutefois, le récit de Pennac tente de prouver le contraire : si on insiste un peu plus sur la qualité formelle du texte, sur la possibilité d'en jouir esthétiquement plutôt que de l'aborder comme un problème philosophique, on formera plus de connaisseurs dans ce domaine, plus de personnes qui apprécieront une œuvre pour ce qu'elle est, c'est-à-dire avant tout une œuvre d'art.

Épilogue

Après avoir discuté des divers aspects liés au plaisir de lire dans cette étude, il ne faudrait pas extrapoler une intention que je ne souhaite pas véhiculer : faire des cours de français une illustration de l'hédonisme pur. L'effort et la contrainte font également partie du travail d'écriture, même souvent vécu comme une souffrance nécessaire (ne le comprenez pas sous un aspect religieux, mais plutôt comme une parturition). Mon dessein a été de montrer, au travers de ces quelques lignes, qu'il s'agit de sauver le *vivant* de la littérature. En effet, même si un livre peut paraître un objet inerte au premier abord pour un étudiant, il n'en a pas pour autant moins d'âme, et le travail de l'enseignant est justement de l'*animer*. En goûter sa saveur au moyen de l'oralité est peut-être un moyen de concurrencer le cinéma et les séries télévisées, puisqu'on nous répète que les jeunes aiment de moins en moins lire et que la « société de l'image » y serait pour quelque chose.

Si l'enseignant donne à entendre avec sa voix, il conviendrait aussi qu'il soit à l'écoute de ses étudiants qui éprouvent parfois un décalage face aux classiques canonisés depuis des décennies, voire des siècles. Les horizons des paysages changent avec le temps, ainsi en va-t-il des horizons d'attente littéraires. C'est à l'enseignant que revient la responsabilité de flairer la bonne œuvre, dont la réception sera associée à un plaisir de lire.

Il est donc impératif, à mon avis, que l'enseignement du français ne soit pas une occasion de dégoûter les gymnasiens et en les gavant de concepts analytiques, théorico-techniques dont ils se demandent – probablement à raison – à quoi ils peuvent bien servir, si lire signifie autopsier pour élaborer un rapport, si lire implique de s'accrocher aveuglément aux œuvres sanctifiées. Ou si lire suppose plutôt de se libérer des carcans, de se détendre, puis de savourer une écriture déployée en musique ou en rivière, promenant le lecteur sur ses flots.

BIBLIOGRAPHIE

Essais, ouvrages théoriques

- ANDERSON, L. W., & KRATHWOHL D. R. (éd.) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman, 2001

- BARTHES, R., *Le plaisir du texte* (1973), in *Œuvres Complètes*, tome 2, Paris : Seuil, 1994, pp 1493-1534

- BARTHES, R., *Le bruissement de la langue* : *Essais critiques IV*, Paris : Seuil, 1986,

- CARRIERE, J. C., ECO, U., entretiens menés par Jean-Philippe de Tonnac, : *« N'espérez pas vous débarrasser des livres »*, Ed. Grasset & Fasquelle, 2009

- DUFAYS, J.-L., & al, *Pour une lecture littéraire, Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles : De Boeck, 2005

- ECO, U., *Lector in fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris : Grasset, Livre de Poche, 1985

- JAUSS, H. R., *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Tel Gallimard, 1978

- MANESSE, D., GRELLET, I., *La littérature au collège*, Paris : Nathan, 1994

- PENNAC, D., *Comme un roman*, Paris : Folio Gallimard, 1995

- PICARD, M., *La Lecture Comme Jeu: essai sur la littérature*, Paris : Éditions de Minuit, 1986

- PICARD, M., *Lire le temps*, Paris : Éditions de Minuit, 1989

- TODOROV, T., *La littérature en péril*, Paris : Flammarion, 2007

Articles, actes, colloques et mémoires

- BAUDELOT, C., Cartier, M., « Lire au collège et au lycée », Actes de la recherche en sciences sociales, n° 123, juin 1998, pp. 25-27

- DUPONT-ESCARPIT, D., « Plaisir de lecture et plaisir de lire ». In: *Communication et langages*. N°60, 2ème trimestre 1984. pp. 13-29.

http://www.persee.fr/articleAsPDF/colan_0336-1500_1984_num_60_1_3591/article_colan_0336-1500_1984_num_60_1_3591.pdf

- ECO, U., *Notes sur la sémiotique de la réception*, Actes Sémiotiques IX, n° 81 – Documents. CNRS, groupe de Recherches sémio-linguistiques (URL7 de l'Institut national de la langue française), École des hautes études en sciences sociales, Paris, 1987

- FAYOL, M., « Comment le lecteur comprend-il un récit ? », in *Sciences humaines*, n° 60, 1996, pp. 20-22

- GROSJEAN, B., « Difficultés et ruses des professeurs de français pour tenter de faire lire les élèves de lycée », in *Libération*, 5 septembre 2002, pp. 15-16

- HADJAZ M., & POMMIER S., *Le plaisir de lire au collège*, Mémoire Professionnel dirigé par Mme Danino, I.U.F.M. de Caen, PLC2 Lettres, 2002 www.caen.iufm.fr/memoires/LMO0236.pdf

- KIDDER, A., *Le plaisir de lire*. 3e Sommet sur la lecture TD, Lire au Canada – élaboration d'un plan, 2-4 mai 2012, Vancouver http://campagnesurlalecture.ca/le-plaisir-de-lire

- KUFFER, J. L., « Les classiques : choix cornéliens et propositions aléatoires », *24 heures*, 22-23 avril 2006, p.11

- *LE PLAISIR DE LA LECTURE, source ou aboutissement du savoir lire ?* Les Actes de Lecture n°73, mars 2001, pp. 49-52 http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL73/page49.PDF

- MILO, D., « Les classiques scolaires », in NORA, P., *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1997, pp. 2085-2130

- MISSIR, M.C., « Lire, un plaisir de vieux ? » in *L'Express* (format web), 30.03.2012 http://www.lexpress.fr/culture/livre/lire-un-plaisir-de-vieux_1099496.html

- PICARD, M., *La Lecture Littéraire*, Actes Du Colloque de Reims, juin 1984, éditions Clancier-Guénaud, janvier 1987

- TAUVERON, C., « Comprendre et interpréter le littéraire », in *Repères*, n° 19, 1999

- ZAKHARTCHOUK, J.-M., « Quinze propositions », in *Cahiers pédagogiques*, n° 402, 2002, pp. 54-55

ANNEXES

Français (gymnase)

Questionnaire anonyme

Veuillez cocher une seule réponse à chaque question svp

1. D'où pensez-vous que provient votre plaisir de lire lors d'une lecture scolaire en français ?

- o Du sujet/des thèmes traités dans le récit.
- o Du langage employé (soutenu, argotique, etc.), du lexique.
- o Du style personnel de l'écrivain (son jeu avec les mots, les formules et tournures employées).
- o Du regard, de la vision, de la pensée de l'écrivain.
- o De la composition (structure formelle, construction du récit).

2. Dans l'enseignement que vous recevez en français, qu'est-ce qui motive votre lecture ?

- o La culture générale, le savoir de l'enseignant(e).
- o La manière qu'a l'enseignant(e) de transmettre la qualité du texte.
- o La présentation de l'auteur et des thèmes abordés dans son récit.
- o Les outils d'analyse transmis par l'enseignant(e) pour approcher la lecture.
- o Les exercices/ateliers d'écriture/sorties culturelles proposés autour du texte.

3. Lorsque vous vous ennuyez lors d'une lecture scolaire en français, à quoi est-ce dû ?

- o Au livre lui-même (thèmes, histoire).
- o Aux méthodes d'approche du texte employées par l'enseignant(e)
- o Au manque d'outils techniques pour approcher le texte.
- o Au surplus d'outils techniques pour approcher le texte.
- o A l'écriture, au style de l'écrivain.

4. Préférez-vous -pour votre compréhension- que le texte (ou des passages importants du livre) soient lus à haute voix en classe ou qu'ils soient lus en silence à la maison ?

- o A haute voix en classe.
- o En silence à la maison.

5. Pour vous, un récit, un roman, une nouvelle, un poème, c'est avant tout :

- o Du texte écrit.
- o Des phrases qui sonnent, qui résonnent.
- o Du rythme mis en phrases.
- o Une histoire avec des personnages.
- o Une manière de jouer avec la langue, d'avoir du style.
- o Une construction formelle (à l'échelle de l'œuvre entière ou de la phrase)
- o Une manière de voir le monde.

6. Parmi les « grands classiques » que vous avez lus au gymnase, que retenez-vous de celui que vous avez le plus aimé ?

- o Des phrases qu'on peut citer.
- o Des éléments formels (figures rhétoriques/stylistiques, construction, agencement)
- o Un style propre à l'auteur.
- o Des sonorités vocales.
- o Une vision du monde, une philosophie particulière.

- Une histoire avec des personnages et leurs psychologies propres.

7. Parmi les « grands classiques » que vous avez lus au gymnase, si l'un vous a déplu, c'était à cause :

- Du décalage entre le thème principal évoqué et les préoccupations/goûts de notre époque contemporaine.
- De l'esthétique du texte, ne correspondant pas à vos attentes.
- Des outils techniques donnés par l'enseignant(e) pour aborder le texte, qui ont refroidi votre motivation.
- De la difficulté à saisir le sens.
- De votre rejet de la vision/philosophie de l'auteur.

8. Lorsqu'on vous présente un texte comme un « grand classique », êtes-vous toujours d'accord avec le caractère indémodable de ce texte ?

- Oui
- Non

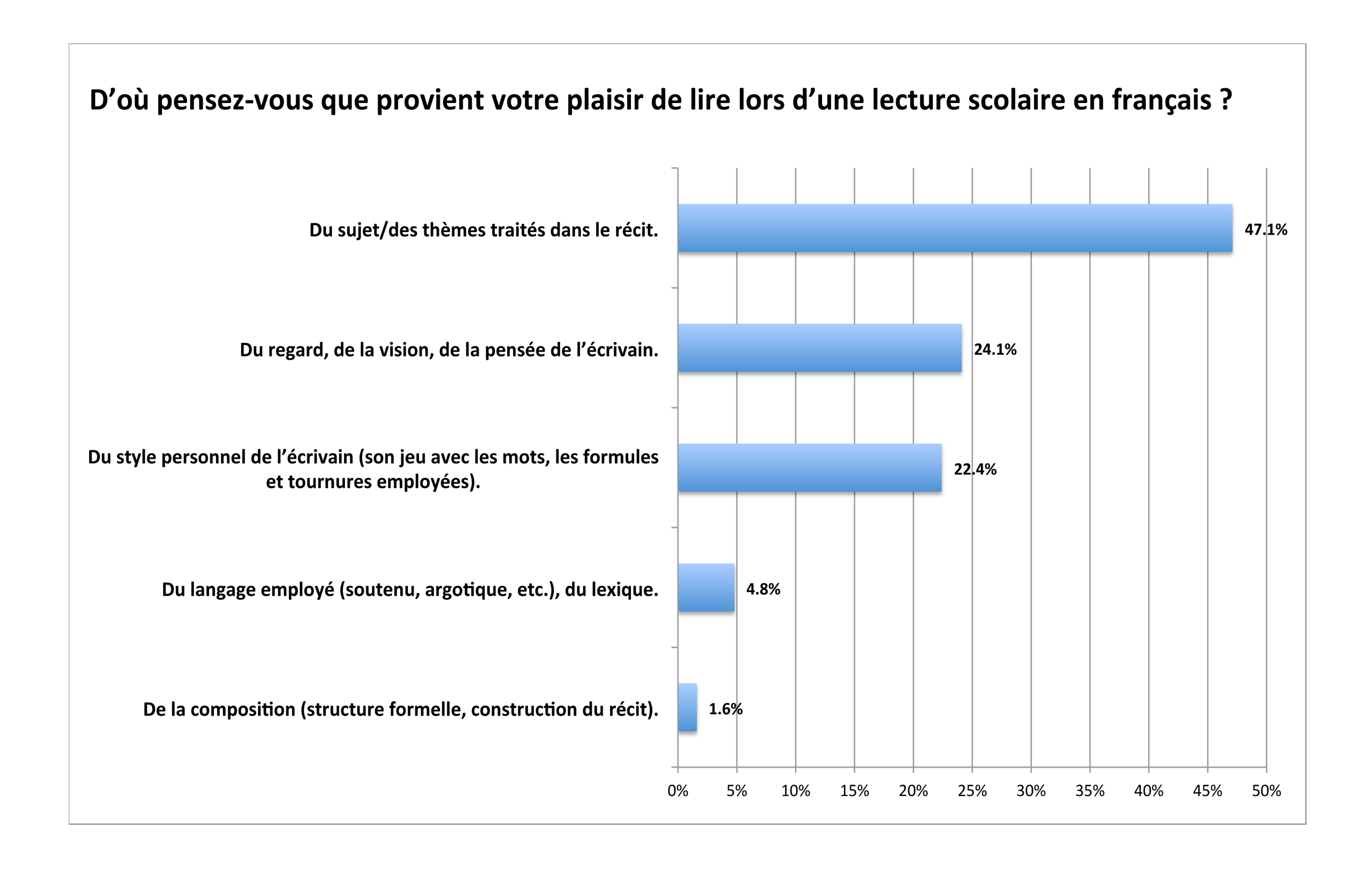
9. Selon vous, y a-t-il plus de grands classiques incontournables ou au contraire évitables ?

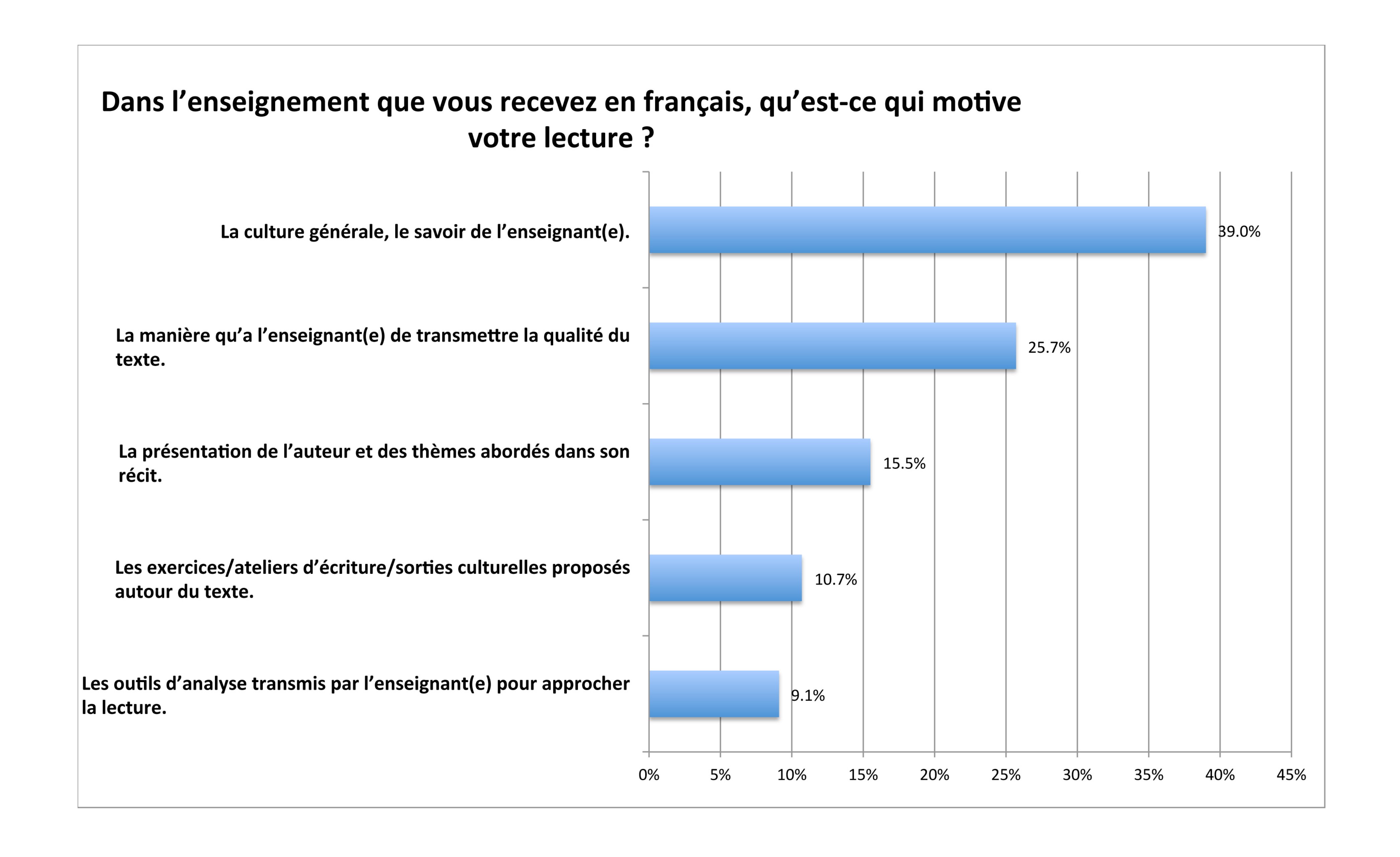
- Incontournables
- Évitables

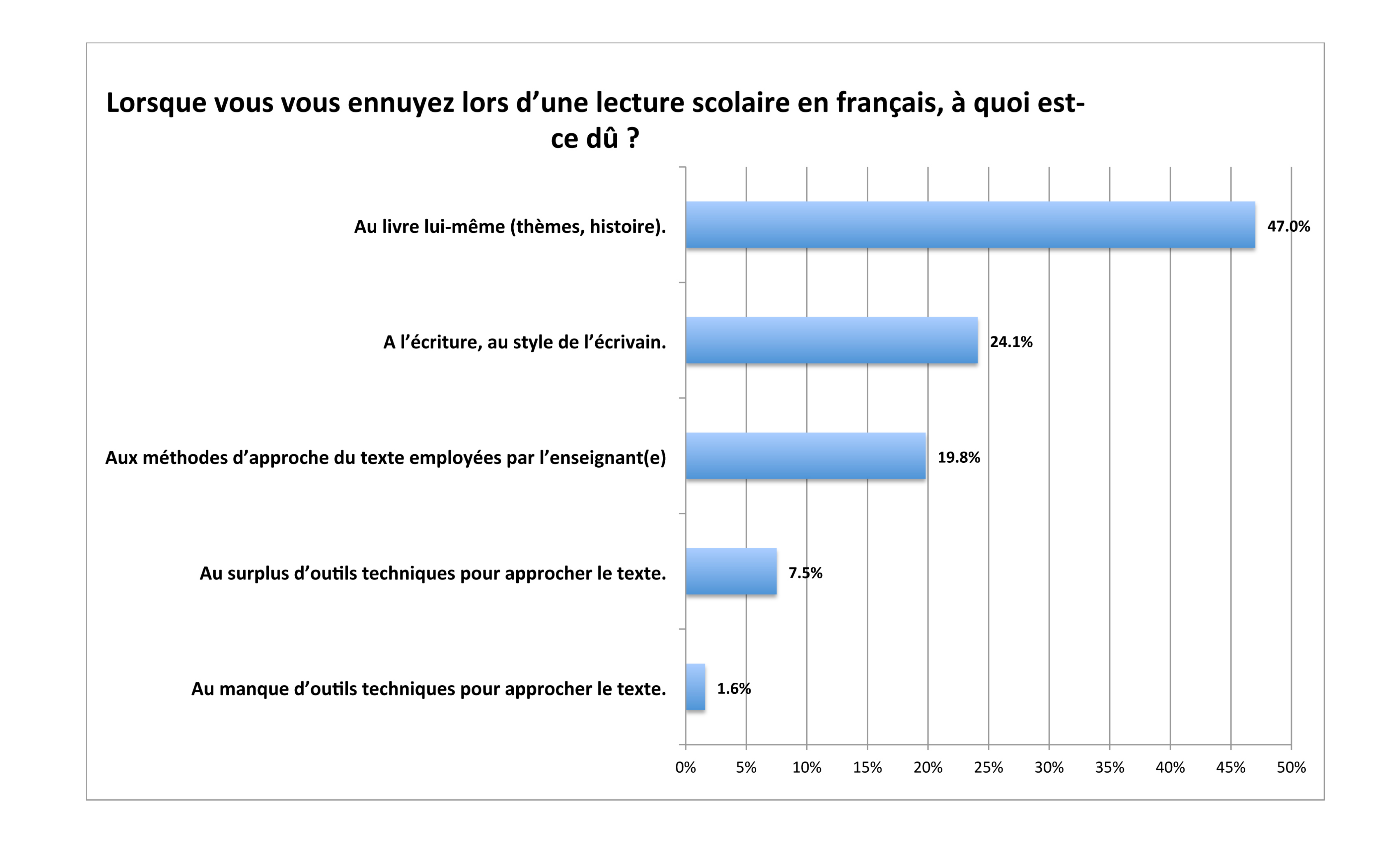
10. Un(e) enseignant(e) de français a-t-il/elle réussi à ce que vous preniez du plaisir à lire un « grand classique » du XVIIe, XVIIIe ou XIXe siècle, alors que le texte vous paraissait ennuyeux ou rebutant au premier regard ?

- Oui
- Non

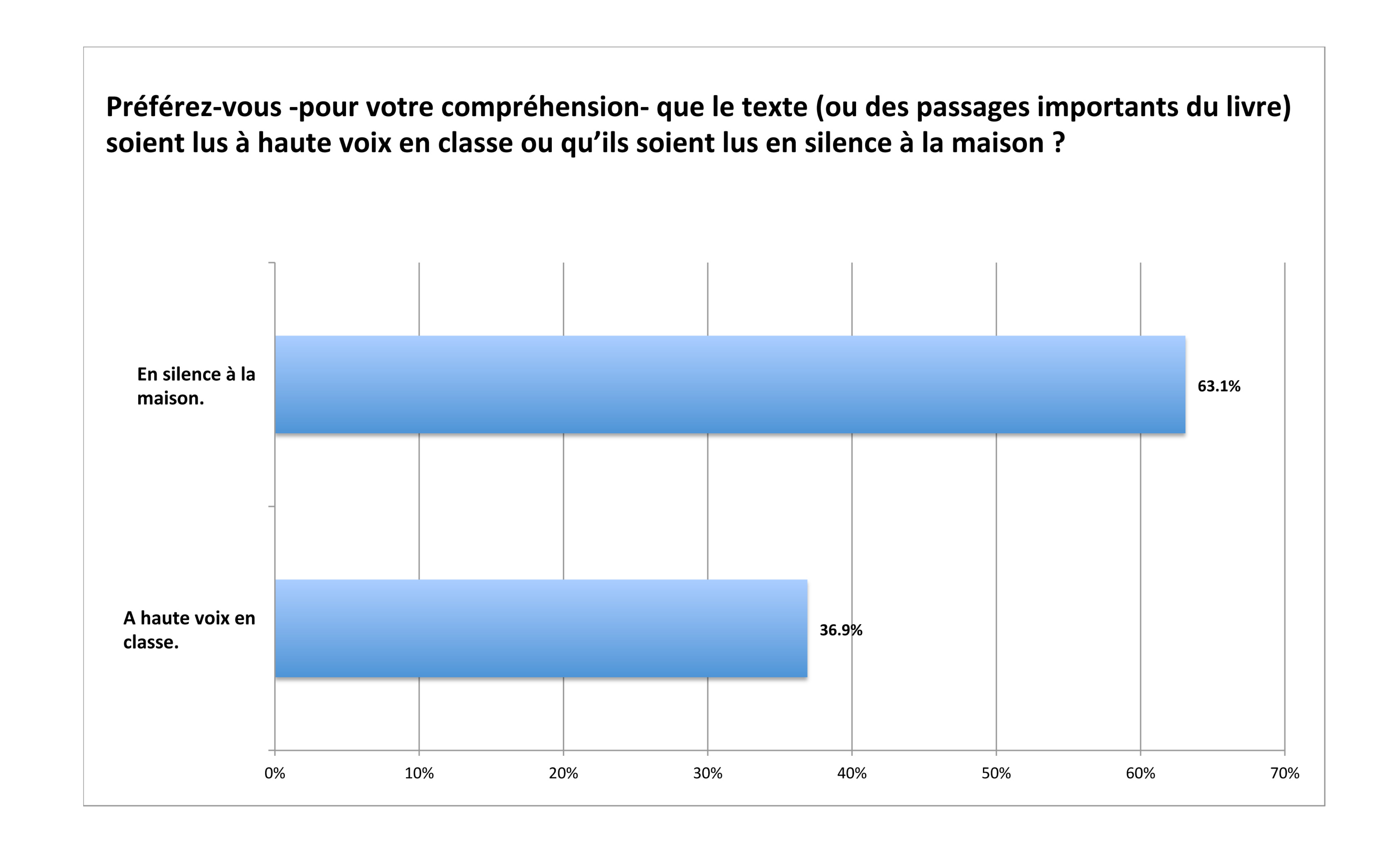
****** merci de votre participation ! ******


D'où pensez-vous que provient votre plaisir de lire lors d'une lecture scolaire en français ?
Du sujet/des thèmes traités dans le récit.
47.1%
Du regard, de la vision, de la pensée de l'écrivain.
24.1%
Du style personnel de l'écrivain (son jeu avec les mots, les formules et tournures employées).
22.4%
Du langage employé (soutenu, argotique, etc.), du lexique.
4.8%
De la composition (structure formelle, construction du récit).
1.6%
0%
5%
10%
15%
20%
25%
30%
35%
40%
45%
50%

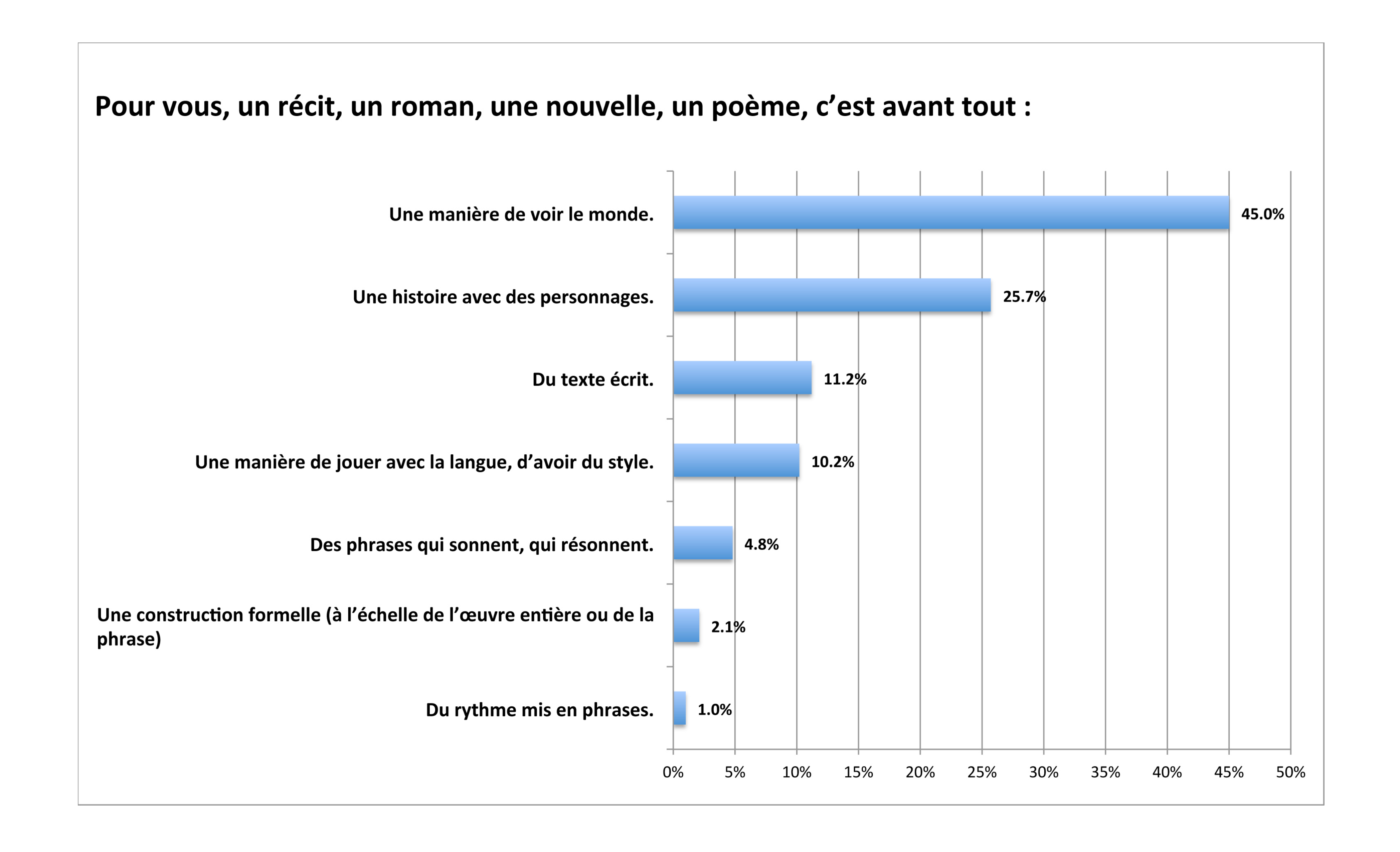

Dans l'enseignement que vous recevez en français, qu'est-ce qui motive votre lecture ?
La culture générale, le savoir de l'enseignant(e).
39.0%
La manière qu'a l'enseignant(e) de transmettre la qualité du texte.
25.7%
La présentation de l'auteur et des thèmes abordés dans son récit.
15.5%
Les exercices/ateliers d'écriture/sorties culturelles proposés autour du texte.
10.7%
Les outils d'analyse transmis par l'enseignant(e) pour approcher la lecture.
9.1%
0%
5%
10%
15%
20%
25%
30%
35%
40%
45%

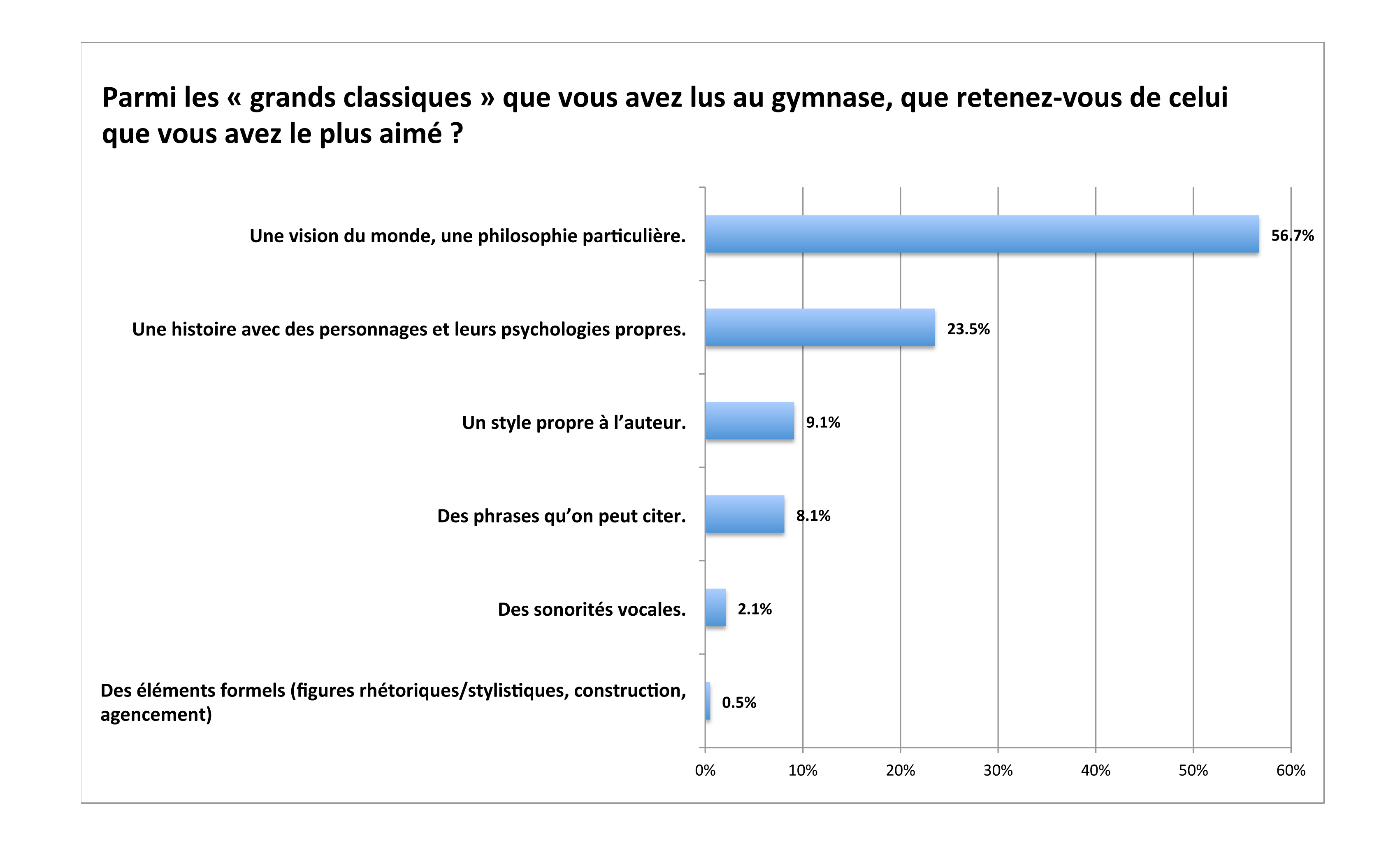


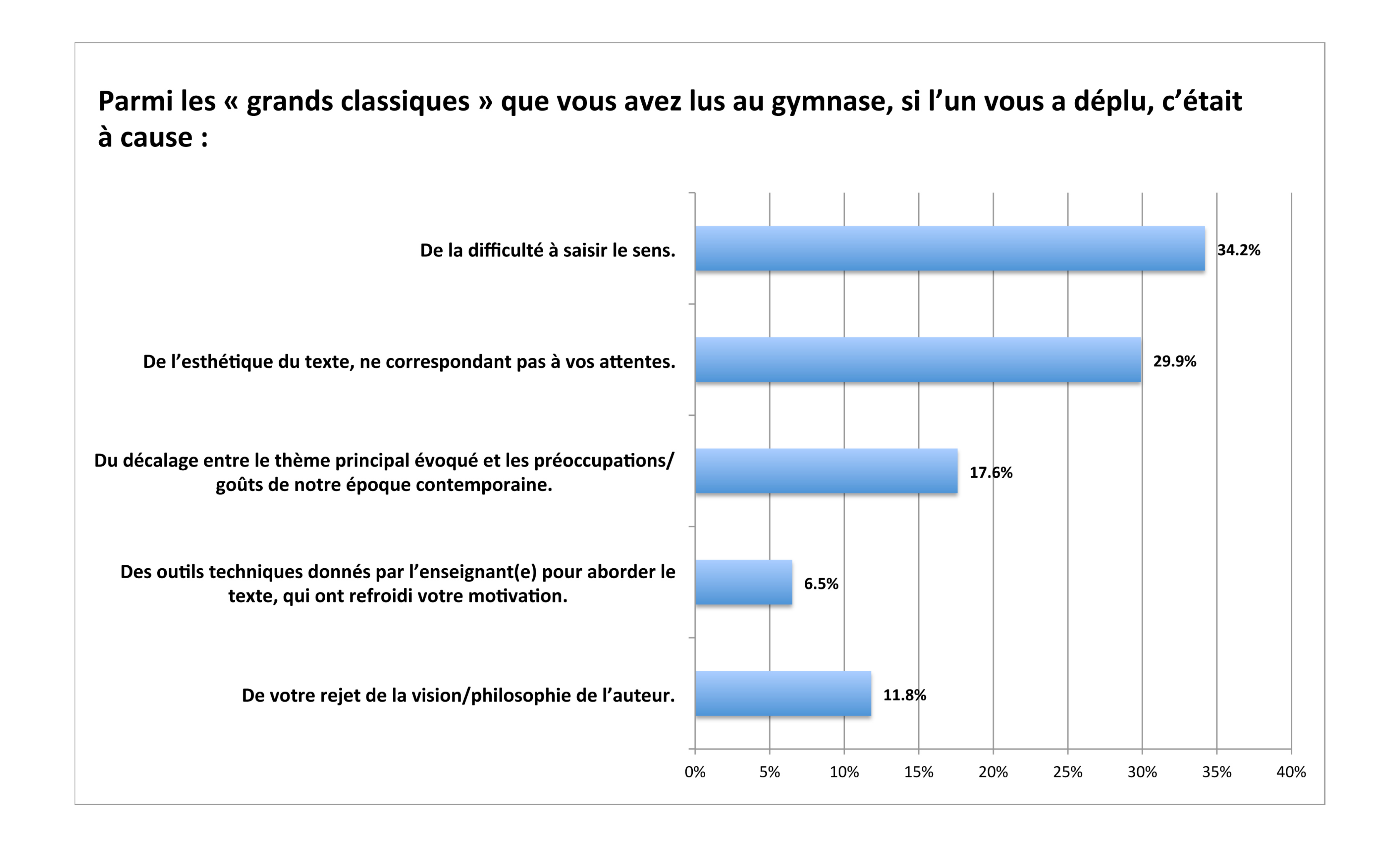
Lorsque vous vous ennuyez lors d'une lecture scolaire en français, à quoi est-ce dû ?
Au livre lui-même (thèmes, histoire).
47.0%
A l'écriture, au style de l'écrivain.
24.1%
Aux méthodes d'approche du texte employées par l'enseignant(e)
19.8%
Au surplus d'outils techniques pour approcher le texte.
7.5%
Au manque d'outils techniques pour approcher le texte.
1.6%
0%
5%
10%
15%
20%
25%
30%
35%
40%
45%
50%



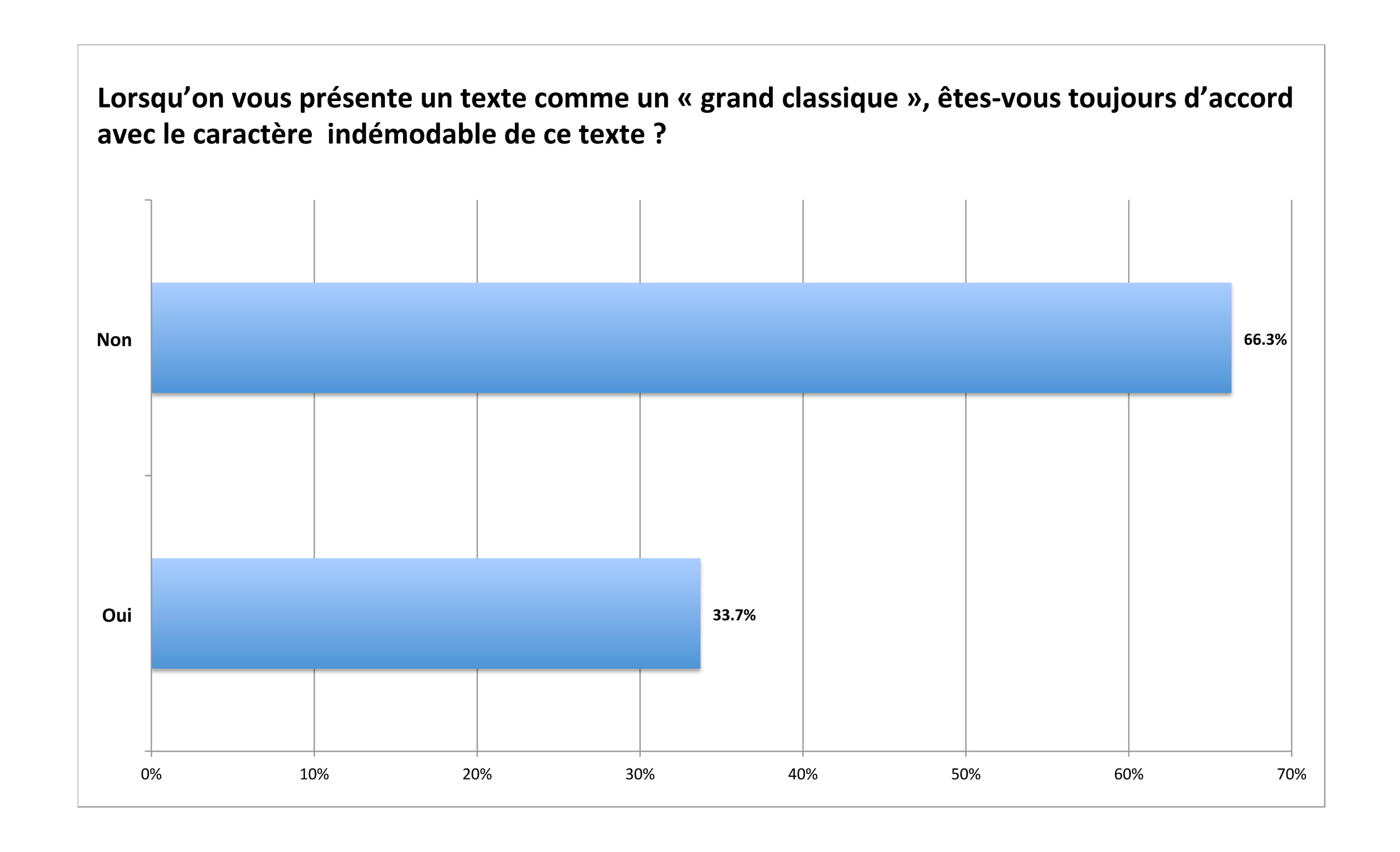
Préférez-vous -pour votre compréhension- que le texte (ou des passages importants du livre) soient lus à haute voix en classe ou qu'ils soient lus en silence à la maison ?
En silence à la maison.
63.1%
A haute voix en classe.
36.9%
0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%
70%

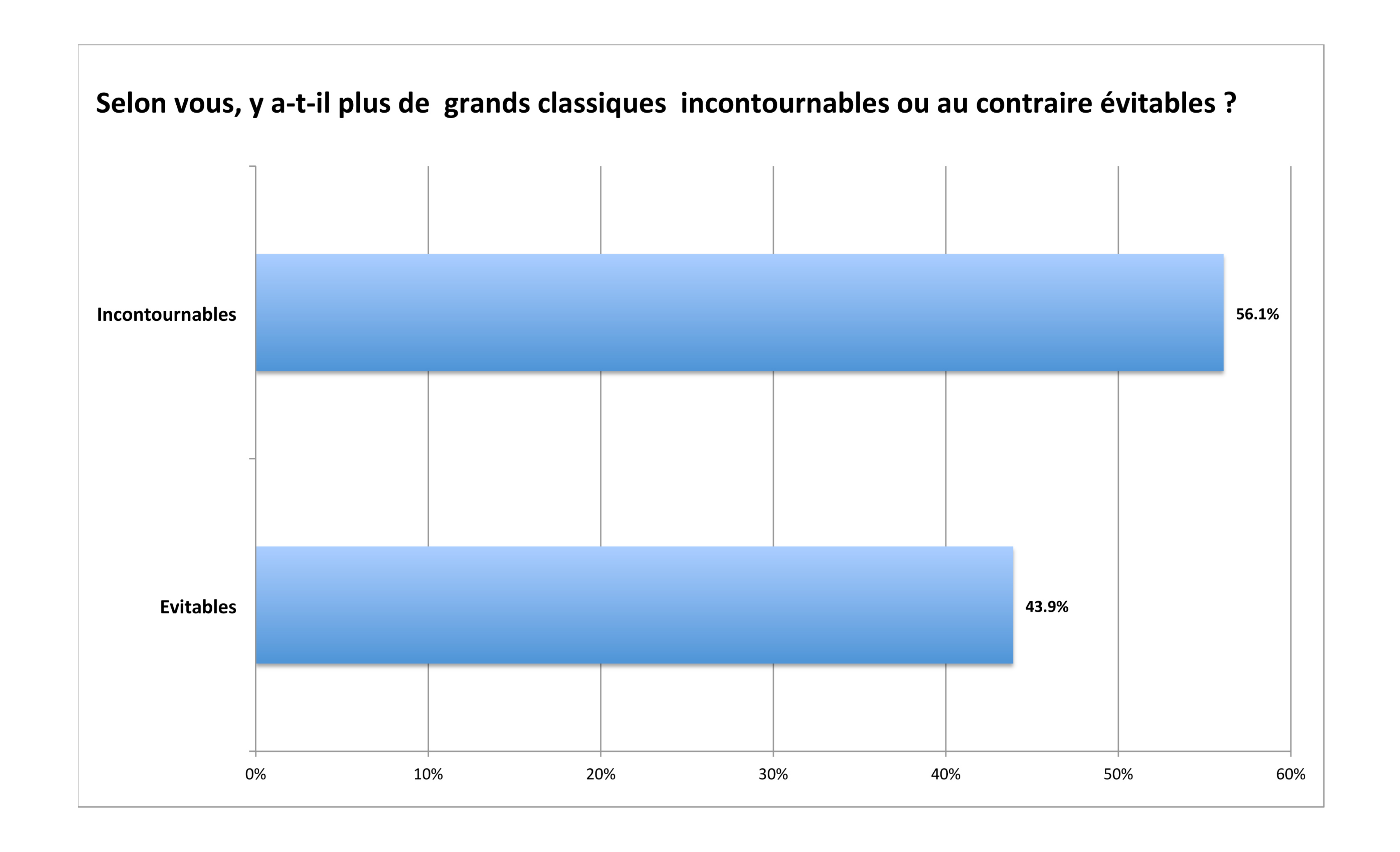

Pour vous, un récit, un roman, une nouvelle, un poème, c'est avant tout :
Une manière de voir le monde.
45.0%
Une histoire avec des personnages.
25.7%
Du texte écrit.
11.2%
Une manière de jouer avec la langue, d'avoir du style.
10.2%
Des phrases qui sonnent, qui résonnent.
4.8%
Une construction formelle (à l'échelle de l'œuvre entière ou de la phrase)
2.1%
Du rythme mis en phrases.
1.0%
0%
5%
10%
15%
20%
25%
30%
35%
40%
45%
50%


Parmi les « grands classiques » que vous avez lus au gymnase, que retenez-vous de celui que vous avez le plus aimé ?
Une vision du monde, une philosophie particulière.
56.7%
Une histoire avec des personnages et leurs psychologies propres.
23.5%
Un style propre à l'auteur.
9.1%
Des phrases qu'on peut citer.
8.1%
Des sonorités vocales.
2.1%
Des éléments formels (figures rhétoriques/stylistiques, construction, agencement)
0.5%
0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%

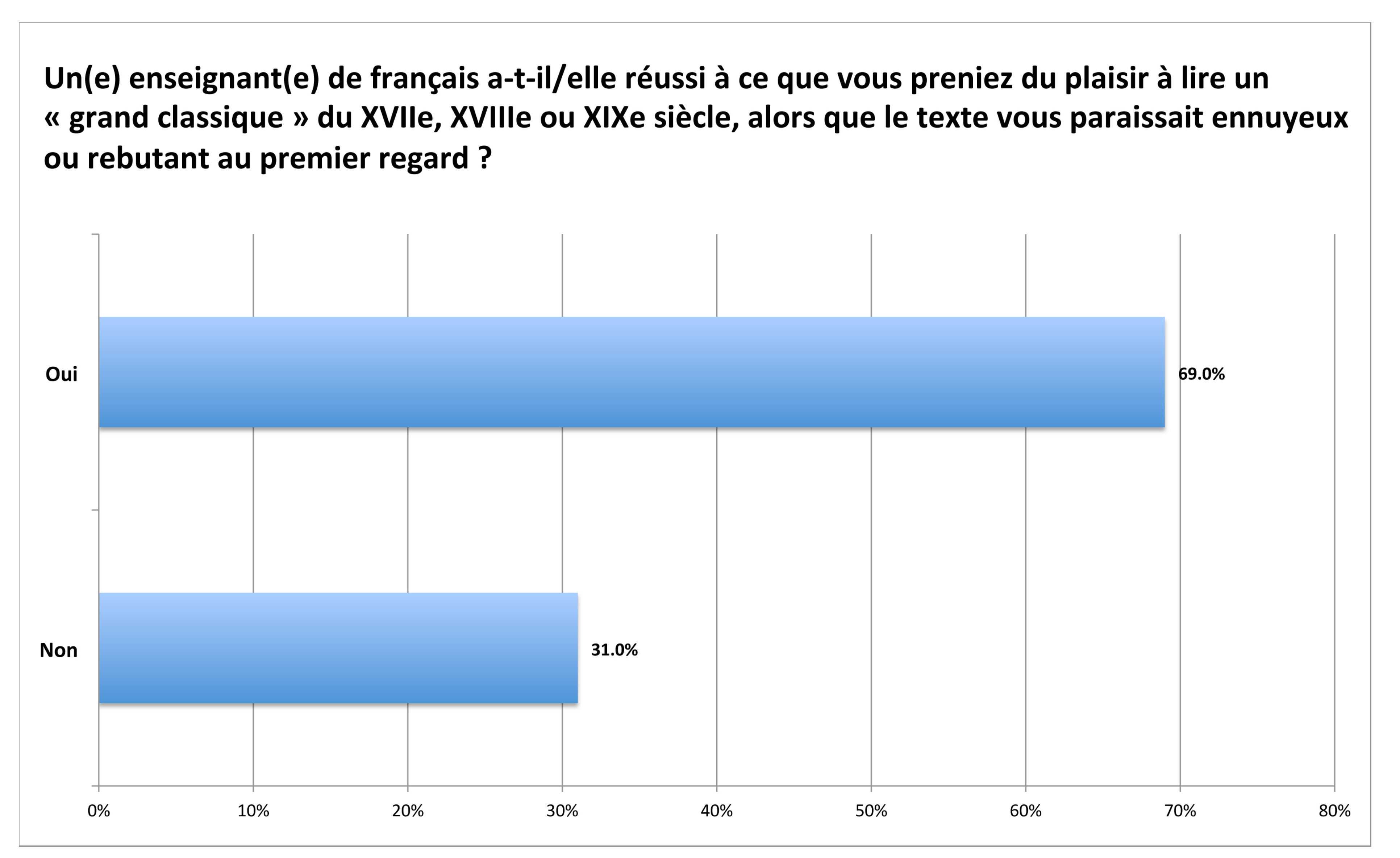


Parmi les « grands classiques » que vous avez lus au gymnase, si l'un vous a déplu, c'était à cause :
De la difficulté à saisir le sens.
34.2%
De l'esthétique du texte, ne correspondant pas à vos attentes.
29.9%
Du décalage entre le thème principal évoqué et les préoccupations/ goûts de notre époque contemporaine.
17.6%
Des outils techniques donnés par l'enseignant(e) pour aborder le texte, qui ont refroidi votre motivation.
6.5%
De votre rejet de la vision/philosophie de l'auteur.
11.8%
0%
5%
10%
15%
20%
25%
30%
35%
40%


Lorsqu'on vous présente un texte comme un « grand classique », êtes-vous toujours d'accord avec le caractère indémodable de ce texte ?
Non
66.3%
Oui
33.7%
0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%
70%


Selon vous, y a-t-il plus de grands classiques incontournables ou au contraire évitables ?
Incontournables
56.1%
Evitables
43.9%
0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%

Français (gymnase)



Comment faire profiter l'élève de l'étude d'une oeuvre intégrale.

source : http://baaziz-kafgrab.e-monsite.com/pages/comment-faire-profiter-l-eleve-de-l-etude-d-une-oeuvre-integrale.html

(site web marocain : formation - pédagogie - didactique)

discussion sur le forum :

« Abdelaziz Dadi 31/03/2010:
J'ai essayé donc, avec de collègues enseignants, de travailler sur ce sujet.
Nous sommes partis des Orientations Pédagogiques en insistant sur deux objectifs essentiels: donner goût de lire et former un élève lecteur autonome.
ces deux objectifs ont déclenché la réflexion suivante:
1. le plaisir de lire s'oppose à un enseignement théorique. quand on lit pour le plaisir, on ne soucie pas des concepts empruntés à différents champs disciplinaires (narratologie, sémiotique, stylistique...)
2. un lecteur autonome lit d'une manière détendue et ne s'arrête pas à chaque fois pour repérer un schéma par-ci, un terme par-là.
Ce qui se traduit dans la pratique de classe par cela:
1. insister sur la langue, et de moins en moins sur la littérature et l'histoire des idées.
2. réduire la masse conceptuelle proposée aux élèves.
3. insister sur la lecture proprement dite, au lieu de l'analyse et de l'étude (après tout, l'objectif n'est pas de former des élèves spécialistes en littérature)
4. centrer la lecture sur l'élève et non pas sur l'oeuvre(on peut toujours par exemple montrer aux élèves les forces agissantes dans un exrait mais en utilisant des mots simples: qui aide?, qui envoie?, qui est contre?, ..au lieu de schéma actantiel, adjuvant, synchrétisme sémiotique,)
5. proposer aux élèves plus de séances de lexique tiré des oeuvres(déjà il y a un manque terrible au collège et au primaire),condition incontournable pour la compréhension et la production.
6. limiter le projet de lecture, vu les contraintes, à un seul aspect de l'oeuvre (le personnage, les temps romanesques, la narrativité,..); chercher l'exhaustivité use l'enseignant et les élèves et finit par démotiver
7. réhabiliter le rôle de l'explication pure et simple, de l'interprétation (porteuse de plaisir lié à la découverte des sens, ..)
8. garder aux outils (lecture méthodique, analytique) leur statut d'outils, et surtout de ne pas veiller à leur application rigoureuse
9. ne jamais donner les oeuvres à lire à l'avance,(ou bien elles sont lues et comprises et la reprise en classe ennuie et fausse le jeu, ou bien elles ne sont pas comprises et c'est une perte de temps (en principe l'élève doit découvrir l'oeuvre avec son professeur, et c'est le travail de classe qui doit lui donner le goût de lire).
Cordialement.

[...]

YACOUBI Abderrahim 05/04/2010:
LA LECTURE. Vous avez évoqué la donnée suivante : « insister sur la lecture proprement dite, au lieu de l'analyse et de l'étude.» Alors je me suis posé la question suivante : C'est quoi une lecture proprement dite ? Parce que, à ce que je sache, la lecture s'effectue selon plusieurs possibilités (ce qu'on appelle des exercices : lecture expliquée, lecture méthodique, commentaire composé) en s'aidant d'outils ou de techniques telles que la lecture analytique, la lecture linéaire et la lecture sélective. Les possibilités d'approche n'arrêtent pas de s'améliorer : auparavant, on prenait les textes comme des structures contenant à leur insu un sens qu'il faudrait dévoiler. Actuellement, dans une perspective constructiviste, il s'est avéré que même l'auteur ne pourrait prétendre à l'explication monoïque de son propre texte : donc un texte constitue un mécanisme inerte qu'il

faudrait labourer afin d'en extraire les éléments (c'est à ce niveau qu'il faudrait munir l'apprenant d'outils linguistiques : champs et réseaux lexicaux, reprises anaphoriques, etc. il faudrait les leur présenter par un métalangage simple, mais NORMALISÉ, susceptibles de nous aider à justifier et à construire un sens. Je tiendrais ici aussi à souligner en premier lieu l'importance de donner goût de lecture aux apprenants ; comment le faire ? (peut-être en leur proposant une lecture nouvelle : NTIC !) en deuxième lieu la place primordiale de l'écriture : lire est un prétexte pour écrire et là je cite les propos de Jean Ricardou : « Ce que j'essaie de faire, je m'en rends de mieux en mieux compte, c'est en somme de transformer le lecteur en écrivain » écrire les synthèses par les apprenants à la fin des séances de lecture, parodier les textes étudiés et quelle sensation d'entendre vos apprenants s'exclamer après l'écriture d'un dialogue tragique : « Nous sommes comme Jean Anouilh monsieur ! » . Vous avez vraiment raison, enrichir la bagage lexical pendant la séance de lecture est de grande utilité pour la production écrite : Il donne confiance aux apprenants.
l'observation de la réalité de la majorité des classes montre que les enseignants fournissent beaucoup d'efforts quant au travail sur les oeuvres, mais les résultats ne sont pas toujours à la hauteur des attentes, bien que les ingrédients de la réussite (à part les contraintes liées aux élèves) soient réunies: bonne volonté, liberté d'action, travail selon le projet , oeuvres littéraires intégrales.... Il est donc impératif de chercher des solutions; et qui dit solutions dit nouvelles pratiques, nouvelles approches, nouveaux outils [...]

Abdelaziz Dadi (09/04/2010) :
[...] la lecture au lieu de l'analyse ou de l'étude: cette question est liée à celle du profil des élèves attendu; l'objectif majeur est de former un élève- lecteur-autonome; ce statut fait appel à des conditions sociales et scolaires bien déterminées: socialement un lecteur n'est pas obligé de réfléchir sur les détails, sur l'apport théorique, sur la rigueur analytique, bref il n'est pas censé s'arrêter sur "COMMENT l'oeuvre dit ce qu'elle dit" mais sur "ce QUE dit l'oeuvre"(à moins pour des élèves qui seront destinés à des études supérieures spécialisées); correlativement, au niveau scolaire, on est tenu parfois de primo réduire la part de la théorie au profit de comportements lectoraux calqués sur ceux de la réalité (c'est pourquoi il faut d'abord connaître ce que dit l'oeuvre avant de dire comment elle le dit, et c'est pourquoi j'insiste sur cette problématique de lexique)[...]
la lecture méthodique et analytique: elles sont certes des outils scientifiques pour approcher un texte, mais elles ne sont pas adaptées aux exigences de nos classes. Si elles sont adoptées, par contre telles qu'elles, elles devront garder leur statut d'outils qui doteraient les élèves de comportements autonomes de lecteur : acquérir des capacités d'anticipation, de mise en relation, d'inférence...sans devenir, comme on le constate assez souvent, objet d'enseignement (certaines questions en classe de lecture ou de devoirs portent sur certains aspects de ces approches!)

cordialement. »

Résumé

Parmi les gymnasiens, il en est pour qui le plaisir de lire est une évidence et pour d'autres un néant. Il est alors intéressant de se pencher sur les origines du plaisir – ou du déplaisir – de la lecture. Roland Barthes (*Le plaisir du texte*) et Daniel Pennac (*Comme un roman*) nous fournissent quelques pistes.

Barthes érotise le langage – qu'il conçoit comme un corps – et pense que le plaisir de lire surgit au moment où l'écriture laisse entrevoir sa nudité, la faiblesse de sa chair. Pour lui tout est question de style ; et plus on joue avec le style plus on est dans la jouissance (frottement entre les registres de langage, par exemple). Il différencie à juste titre le plaisir d'écrire de celui de lire, comme il distingue la jouissance, le désir et le plaisir. Ce dernier ne saurait se passer du son, de la musique qu'il capte dans la littérature, de la voix, prolongement profondément humain de l'écriture.

Pennac, lui, relève certaines origines du déplaisir lié à la lecture en milieu scolaire : obligation de tout comprendre, de tout analyser, de tout coucher sur une fiche de lecture. Il rappelle l'expérience d'une élève dont l'enseignant de français (Georges Perros, poète peu connu) utilisait des méthodes qui captivaient sa classe afin que l'ennui lié à la théorie ne gâche pas le plaisir de lire. Il lisait, animait, quelques pages de livres à voix haute, donnant alors à ses élèves l'irrépressible envie de se ruer dans une librairie pour acheter le livre qu'ils avaient d'abord *entendu*. Pennac, en désacralisant l'acte de lire, espère lui redonner un souffle de liberté en élaborant ses « droits imprescriptibles du lecteur ».

De nombreuses études scientifiques démontrent que le plaisir de lire est en baisse chez les élèves de l'école obligatoire et postobligatoire, et ce, à un niveau mondial. Des enseignants de lycée marocains, également confrontés à ce manque de motivation, échangeant sur internet des idées assez proches de celles qu'on enseigne à la HEP Vaud, m'ont donné l'occasion de reconsidérer certaines approches didactiques en littérature française : alléger le bagage conceptuel (narratologie, rhétorique, stylistique, etc.) afin de se concentrer, entre autres, sur les interprétations possibles du texte plutôt que sur sa forme, d'accompagner les élèves en privilégiant la lecture en classe, idée qui rejoint celle de Pennac.

Et pourquoi ne pas transformer la classe en café littéraire, comme certains enseignants moins académiques que d'autres peuvent déjà le faire ? Le plaisir de partager ses émotions et ses interprétations ne semble pas contradictoire à l'acte de lecture.

Quant aux gymnasiens, selon un sondage que j'ai effectué (192 élèves en classes de maturité), ils ne semblent pas encore assez connaisseurs pour éprouver un plaisir à la façon de Barthes. Ils ne semblent pas non plus plébisciter une lecture à haute voix en classe. Pour eux, le plaisir de lire provient avant tout du contenu de l'œuvre (thèmes abordés et vision de l'écrivain). Quant au déplaisir éprouvé lors d'une lecture, il proviendrait, selon ces mêmes élèves, d'un *écart esthétique* ou d'un *horizon d'attente* insatisfait, notions que H. R. Jauss définit dans *Pour une esthétique de la réception*. Ne remettant pas en cause l'enseignement qui leur est donné en français, ces gymnasiens prennent toutefois leurs distances avec les « grands classiques » qui leur sont donnés à lire, ne les trouvant pas si indémodables. C'est alors à l'enseignant, par une didactique adaptée, de préserver le *vivant* de la littérature, d'insuffler une âme à des œuvres que certains élèves croient mortellement ennuyeuses.

Mots clés

plaisir - lecture - littérature - théorie - voix - classiques - réception - gymnasiens - français